

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

Maria Luisa da Silva Borniotto

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO SUPERIOR DE
ESTUDANTES INDÍGENAS NO PARANÁ: EXPERIÊNCIAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

MARINGÁ

2017

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

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO SUPERIOR DE ESTUDANTES
INDÍGENAS NO PARANÁ: EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ**

Tese apresentada por Maria Luisa da Silva Borniotto, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação, com a temática em Educação e Diversidade, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

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

MARINGÁ

2017

Maria Luisa da Silva Borniotto

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO SUPERIOR DE ESTUDANTES
INDÍGENAS NO PARANÁ: EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ**

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr.^a Carla Luciane Blum Vestena – UNICENTRO – Guarapuava – PR.

Prof.^a Dr.^a Maria Simone Jacomini Novak – UNESPAR – Paranavaí – PR.

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

Prof.^a Dr.^a Maria Christine Berdusco Menezes – UEM – PR.

Maringá, 2017

AGRADECIMENTOS

Ao **Deus da vida**, pela oportunidade de conhecimento e vivências valiosas, por não me deixar desistir.

A **Minha Família**, em especial, meu marido José Claudinei Aparecido Borniotto, além de companheiro, que esteve e sempre está ao meu lado, em todos os momentos (muito obrigada!), aos meus filhos Fernanda Maysa Borniotto e João Luiz Borniotto, que foram compreensivos em minhas ausências, e a Tereza que, na trajetória da tese, de irmã “especial”, passou a ser filha também.

A **Minha Irmã Sandra Regina Moraes e cunhado Juarez Moraes** que sempre me apoiaram nessa trajetória, socorrendo-me nos momentos difíceis, que Deus vos abençoe por tudo!

A **Orientadora Prof.^a Dr.^a Rosângela Célia Faustino**, pelas orientações, correções e incentivos, e por ter me aceitado como orientanda e por ter acreditado em mim, mais do que eu própria. É difícil expressar com palavras a minha imensa gratidão, por tantos ensinamentos, tanta dedicação. Pessoa valiosíssima que respeito e admiro muito!

A **Equipe de do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etnohistória (CCH/UEM-PR)**, professores e pesquisadores, todos, de alguma forma, foram muito importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, com contribuições teórica e metodológica. Aprendi muito com vocês!

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM) -(CCH/UEM-PR)**, professores, funcionários, principalmente ao Hugo e à Márcia, pelo atendimento sempre prestativo.

Às **Professoras** que participaram dessa pesquisa, com contribuições bastante pertinentes no momento da qualificação: **Prof.^a Dr.^a Carla Luciane Blum Vestena (UNICENTRO – Guarapuava – PR); Prof.^a Dr.^a Maria Simone Jacomini Novak (UNESPAR – Paranavaí**

– PR); **Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues (UEM – PR); Prof.^a Dr.^a Elma Gonsalves de Carvalho (UEM – PR).**

Aos **Professores das várias Áreas e Departamentos da UEM** que, apesar de suas atribuições docentes, que são muitas e exaustivas, contribuíram com a pesquisa, relatando suas experiências práticas em sala de aula, num contexto de inclusão de indígenas no Ensino Superior.

A **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pela bolsa que recebi por meio do Observatório da Educação Escolar Indígena e pelo PPE/UEM.

Ao **COPEP, CONEP, CNPQ, Pró-reitoria de Ensino da UEM**, que deliberaram a favor da realização desta pesquisa.

Ao **Cacique José Santana Glicério** da T. I. Ivaí, por conceder a realização de pesquisa com os alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Indígena Gregório Kaeckchot.

A **Direção, equipe pedagógica e professores** do Colégio Estadual Indígena Gregório Kaeckchot, pela atenção e contribuições durante o período da pesquisa.

Aos **Indígenas Kaingang, Guarani e Xetá**, por terem me proporcionado a oportunidade de conhecer as suas trajetórias de formação escolar, ter partilhado de suas angústias, dificuldades e enfrentamentos na academia. Apesar das diferenças culturais e de perspectivas, estas etnias lutam bravamente por educação escolar, pelo direito a ela e pelo acesso ao ensino superior.

Aos **Indígenas, Estudantes dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM)** que participaram dessa pesquisa, aos que foram meus alunos na graduação, no período de 2011 e 2012, quando estive na docência na UEM como professora colaboradora. Essa pesquisa é por vocês que estão na Universidade, driblando preconceitos e discriminações, em busca de novas estratégias de lutas frente às suas demandas coletivas.

BORNIOTTO, Maria Luisa da Silva. **POLÍTICAS DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO SUPERIOR DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO PARANÁ: EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.** f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a. Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2017.

RESUMO

O ensino superior indígena é uma conquista recente no Brasil, data dos anos de 1990 e se relaciona às ações dos movimentos sociais e às políticas públicas de inclusão das minorias étnicas elaboradas no âmbito da reforma do estado, ocorrida no período. Tendo em vista os longos séculos de expropriação, exclusão e discriminação que sofreram e sofrem os povos indígenas; a entrada, permanência e conclusão de cursos superiores representa um processo complexo que requer estudos em diferentes áreas do conhecimento. Nesta pesquisa de doutorado em Educação – Linha Políticas Educacionais e Gestão da Educação (PPE/UEM), buscamos compreender como ocorre o acesso, os estudos e permanência de estudantes indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá à Universidade Estadual de Maringá, e as lutas que empreendem para ser um universitário e, ao mesmo tempo, permanecer sendo indígena e fortalecer sua identidade. Neste processo analisamos a questão da exclusão e do preconceito visando discutir como ocorre em meio acadêmico – uma instituição ocidental que pouca experiência tem com a presença das culturas e línguas indígenas. Há diferentes políticas de inclusão nas universidades para ingresso de indígenas. No Paraná as universidades públicas realizam um Vestibular Específico dos Povos Indígenas após a implantação da Lei Estadual nº 13.134/2001. Com esta Lei foi possível aos povos indígenas territorializados no estado, o ingresso nas IES públicas, no entanto, esta é apenas uma etapa da inclusão pois os estudantes indígenas se deparam e precisam lidar com uma série de dificuldades para permanecer e concluir seus estudos, processo que requer uma ação permanente por parte das IES. Partimos do pressuposto de que, na existência do preconceito que está presente nas relações desta sociedade, advindas das desigualdades sociais, étnicas, raciais, econômicas, de gênero, dentre outras que desencadeiam o processo de discriminação social, o estudante indígena sofre as consequências desse preconceito em seu processo de formação que tem relação com sua ascensão nos estudos e conseqüentemente, corroborando com evasão, reprovações, transferências de cursos, entre outras dificuldades que vivencia no seu cotidiano acadêmico que impactam a conclusão do curso de graduação e implicando no processo de conhecimento. Procuramos, no decorrer dessa pesquisa, a compreensão da seguinte questão problematizadora: Quais são as estratégias utilizadas pelos estudantes indígenas da UEM durante a sua formação superior para superar os preconceitos? A pesquisa, qualitativa, envolveu estudos teóricos, documentais e de campo. Com base nas contribuições teóricas do materialismo histórico, que possibilita a análise de um fenômeno social de forma ampla e profunda, a tese que ora se apresenta está organizada da seguinte forma: na primeira seção, estudamos a questão do preconceito, discriminação e racismo, inerentes à sociedade capitalista, evidenciando as medidas de combate ao preconceito étnico na educação por meio das ações afirmativas. Na segunda seção, apresentamos as políticas educacionais brasileiras para formação escolar indígena e suas vinculações às orientações internacionais. Na terceira seção, apresentamos a importância do Ensino Superior para os povos indígenas, para a formação de professores, e o processo de inclusão dos estudantes indígenas por meio do Vestibular dos Povos Indígenas, as trajetórias de discriminação e preconceito relatadas pelos indígenas, no processo de sua escolarização e formação acadêmica. Na quarta seção, apresentamos os cursos, as salas de aulas, os professores da UEM, e quais são as estratégias utilizadas pelos estudantes indígenas no enfrentamento do preconceito e da discriminação.

Palavras-chave: Inclusão Indígena. Ensino Superior. Preconceito. Resistência

BORNIOTTO, Maria Luísa da Silva. **POLICIES OF INCLUSION AND HIGHER EDUCATION OF INDIGENOUS STUDENTS IN PARANÁ: EXPERIENCES OF THE STATE UNIVERSITY OF MARINGÁ.** F. Thesis (Doctorate in Education) State University of Maringá. Advisor: Dr. Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2017.

ABSTRACT

Indigenous higher education is a recent conquest in Brazil dating back to the 1990s and it is related to the actions of social movements and public policies of inclusion of ethnic minorities; created in the framework of the state reform, which occurred in the period. In view of the long centuries of expropriation, exclusion and discrimination suffered by indigenous peoples; the enrollment, the permanence and completion of higher education courses represent a complex process that requires studies in different areas of knowledge. In this doctoral research in Education - Education Policies and Education Management Line (PPE / UEM), we sought to understand how the access, the study and permanence of indigenous students of the Kaingang, Guarani and Xetá ethnic groups in the State University of Maringá occurs, and the struggles they undertake in order to be a university student and, at the same time, remain indigenous and strengthen their identity. In this process we analyze the issue of exclusion and prejudice in order to discuss how it occurs in an academic environment - a western institution that has little experience with the presence of indigenous cultures and languages. There are different inclusion policies in universities aimed at the enrollment of indigenous people. In Paraná, the public universities carry out a specific examination for Indigenous Peoples after the implementation of the State Law nº 13.134 / 2001. With this law it was possible for the indigenous peoples territorialized in the state to join public universities, however, this is only a stage of inclusion because indigenous students face and need to deal with a series of difficulties to stay and finish their studies, a process which requires permanent action from the universities. We start from the assumption that, in the existence of the prejudice that is present in the interactions among this society, caused by from social, ethnic, racial, economic and gender inequalities, among others, that trigger the process of social discrimination, the indigenous students suffer the consequences of this prejudice throughout their learning process what is related to the rise in the studies and consequently, corroborating with the evasion, flunking subjects, transfers of courses, among other difficulties that are experienced in the daily academic life that impact the conclusion of the graduation course affecting the process of knowledge. In the course of this research, we sought to understand the following problematizing question: What are the strategies used by the indigenous students of UEM during their higher education studies to overcome prejudice? The qualitative research involved theoretical, documentary and field studies. Based on the theoretical contributions of historical materialism, which makes possible the analysis of a social phenomenon in a broad and profound way, the thesis presented here is organized as follows: in the first section, we study the issue of prejudice, discrimination and racism, inherent to capitalist society, highlighting measures to combat ethnic prejudice in education through affirmative action. In the second section, we present the Brazilian educational policies for indigenous school education and its links to international guidelines. In the third section, we present the importance of Higher Education for indigenous peoples, for the teacher's formations, and the process of inclusion of indigenous students through the special enrollment examination, the trajectories of discrimination and prejudice reported by indigenous people in the process of their schooling and academic formation. In the fourth section, we present the courses, the classrooms, the professors at UEM, and the strategies used by indigenous students in dealing with prejudice and discrimination.

Keywords: Indigenous Inclusion. Higher education. Prejudice. Resistanc

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Indígenas Formados nas Universidades Estaduais do Paraná até 2015.....	00
Quadro 2: Turmas da Escola Indígena C.E.I. Gregório Kaekchot – E.I.F.M.....	00
Quadro 3: Indígenas que realizaram matrícula na UEM até 2016.....	00
Quadro 4: Estudantes Indígenas formados na UEM até 2016	00
Quadro 5: Estudantes Indígenas matriculados nos cursos de graduação na UEM modalidade presencial em 2016.....	00
Quadro 6: Estudantes Indígenas matriculados nos cursos de graduação na UEM modalidade EaD em 2016.....	00
Quadro 7: Acadêmicos Indígenas participantes do Questionário.....	00
Quadro 8: Turma do 3º ano do curso de Pedagogia EaD em 2016.....	00

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Indígenas matriculados na UEM até 2016.....00
- Gráfico 2:** Estudantes formados na UEM na UEM até 2016 por etnia.....00
- Gráfico 3:** Indígenas matriculados na modalidade presencial em 2016 por gênero.....00
- Gráfico 4:** Indígenas formados na UEM na modalidade presencial até 2016 por gênero....00

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABRALIN	Associação Brasileira de Linguística
ASSINDI	Associação Indigenista de Maringá
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas
CEB	Câmara de Educação Básica
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
CINEP	Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI	Comissão Nacional dos Professores Indígenas
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CUIA	Comissão Universidade para os Índios
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDUEM	Editora da Universidade Estadual de Maringá
EPT	Educação Para Todos
EZLN	Exército Zapatista de Libertação Nacional
FF	Fundação Ford
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES	Instituição de Ensino Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação e Tecnologia
IIE	<i>Institute for International Economics</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental
LAEE	Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
METEP	Metodologia e Técnica de Pesquisa
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MPF	Ministério Público Federal
MPPE	Ministério Público de Pernambuco
MS	Ministério da Saúde
OBEDUC	Observatório da Educação Escolar Indígena
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPIRR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutorial
PIAEI	Plano Individual de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PIESP	Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico da Escola
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
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

SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECAD	Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado de Educação
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEEs	Territórios Etnoeducacionais
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
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UnB	Universidade de Brasília
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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2. PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO.....	28
2.1 Preconceito, racismo e discriminação na sociedade capitalista	31
2.2 Ações afirmativas e políticas de combate ao preconceito: orientações internacionais para a educação	53
2.3 Os programas de inclusão das minorias étnicas	81
3 POLÍTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DOS ANOS DE 1990.....	90
3.1 Organizações indígenas e a Constituição de 1988	91
3.2 A educação Indígena na Lei de Diretrizes e Bases – LDB Lei Nº. 9.394/96	97
3.3 Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena – RCNEI.....	101
3.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena	105
3.5 Os Planos Nacionais de Educação – PNE (2001 e 2014) e a Educação Escolar Indígena	109
3.6 A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)	117
4 O ENSINO SUPERIOR INDÍGENA	126
4.1 Formação Superior de Professores Indígenas	127
4.2 Relatos das trajetórias de escolarização de indígenas: a importância do Ensino Superior	137
4.3. O Ensino Superior Indígena no Paraná Lei 13.134/2001	152
4.3.1 Diálogos das Universidades com as comunidades (Divulgação do Vestibular).....	158
4.3.2 O Vestibular dos Povos Indígenas	160
5 ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ .	167
5.1 Demandas e participação das comunidades no Ensino Superior	168
5.2 A UEM e os Indígenas.....	193
5.2.1 Análise de questionário e entrevista com estudantes indígenas.....	201
5.3 Os cursos, as salas de aula, os professores e os colegas	221
5.4 Participação em projetos de pesquisas na UEM.....	264

5.4.1 Projeto de Extensão: Formação Continuada para os Estudantes Indígenas da Universidade Estadual de Maringá.....	265
5.4.2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID), da Universidade Estadual de Maringá.....	268
5.5 Atravessando obstáculos e buscando estratégias de aprendizagem	274
6 Conclusão	290
7 REFERÊNCIAS.....	292
APÊNDICE A	308
APÊNDICE B.....	311
APÊNDICE C	314
APÊNDICE D	318
APÊNDICE E.....	323
ANEXO A.....	325

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, pessoas provenientes dos grupos étnicas não tiveram acesso à universidade. No Brasil, políticas de Ação Afirmativa foram adotadas a partir do final dos anos de 1990, com base nas reivindicações dos movimentos sociais e nas orientações dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Banco Mundial definirem que o acesso ao ensino superior é determinante para a diminuição da pobreza e exclusão social.

No caso dos povos indígenas, a formação superior, segundo os organismos internacionais (FAUSTINO, 2006), garantirá maior autonomia e auto sustentação das comunidades, reduzindo a assistência prestada pelos governos. A redução dos gastos do estado com as questões sociais foi pauta de amplo debate e reformulações no âmbito da reforma de estado para a implantação de políticas neoliberais (NOVAK, 2014).

Atualmente, a luta pelo acesso ao ensino superior está muito presente nas pautas de reivindicações dos povos indígenas. Tem relação com a manutenção e reconquista de territórios tradicionais e por acender a esperança a esses povos, como um meio propício para sair da exclusão em que foram colocados pelo sistema capitalista e obter melhores condições de vida. Destacam-se no cenário político as recomendações advindas nos documentos dos órgãos de financiamento para a educação (Banco Mundial e UNESCO), com discursos que dizem respeito ao papel da educação superior e da universidade no processo de desenvolvimento econômico. (Citar a fonte)

A Universidade é apresentada como um lugar, por excelência, de produção de conhecimento avançado e formação de competências e capacidades para o mercado de trabalho, a educação é discutida como meio de promoção e expansão da melhoria da qualidade de vida, alívio da pobreza, sendo um direito fundamental do homem e instrumento essencial para uma política de diálogo com o Estado numa perspectiva intercultural, proporcionando a tão almejada autonomia dos Povos Indígenas.

A partir do reconhecimento da Constituição Federal de 1988, do indígena como cidadão de direitos, com sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, as leis que regulamentam a educação indígena (LDB, RCNEI, Diretrizes), passaram a requerer a atuação de professores indígenas que compreendam a Língua Indígena para contribuir com o processo de alfabetização das crianças indígenas. A formação superior passou a fazer-se

necessária, uma vez que precisa ser efetivada nas escolas indígenas, para garantir uma Educação Básica bilíngue, diferenciada, específica e intercultural nas terras indígenas.

De acordo com Souza Lima (2016), nos últimos 15 anos, a demanda por educação superior por parte dos povos indígenas, teve um crescimento significativo. Porém, as medidas para supri-la e fazer justiça aos compromissos com os direitos dos povos indígenas, ainda são bastante incipientes. Para termos uma ideia do crescimento, em 2004, com base em dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), referentes à concessão de variadas formas de auxílio financeiro (às vezes chamadas de bolsas), estimava em torno de 1.300 alunos indígenas no ensino superior no Brasil. Esses indígenas estavam basicamente matriculados em universidades e faculdades particulares. Na atualidade, estima-se que sejam mais de 10 mil alunos indígenas, matriculados em universidades federais, estaduais e particulares. (apresentar a fonte)

Portanto, o Ensino Superior se apresenta principalmente como estratégia e possibilidade de formação dos professores indígenas para atuarem nas escolas das aldeias. Além disso, destaca-se a questão da importância da formação superior que possa ampliar a autonomia e aumentar a voz dos indígenas na luta pelos seus direitos de terra e sustentabilidade.

Kurroschi e Bergamaschi (2013, p.106) afirmam que esta realidade é parte de um “projeto político coletivo, que busca preparar profissionais para atender às necessidades de gestão dos territórios indígenas, bem como contribuir na tão desejada autonomia dos povos originários”. Segundo o estudo, os povos indígenas tem buscado construir suas próprias propostas de desenvolvimento por meio do diálogo com a academia para o fortalecimento dos conhecimentos tradicionais que possam potencializar suas capacidades de atuação dentro e fora de suas comunidades.

Além disso, a presença de estudantes indígenas na Universidade:

[...] pode se constituir num movimento de troca de saberes conhecimentos, dirimindo a ignorância que ainda predomina no seio da universidade e, quiçá, anunciando um diálogo intercultural que leve em consideração uma relação de reciprocidade (KURROSCHI; BERGAMASCHI, 2013, p.107).

Seguindo a política nacional (NOVAK, 2014), o Paraná, em 2001 aprovou, em 18 de abril de 2001, a Lei Estadual nº 13.134, com a criação de vagas suplementares nas universidades públicas, para estudantes provenientes das comunidades indígenas aqui territorializadas – Kaingang, Guarani (Nhandewa, Mbya, Kaiowa, Ava) e Xetá que entram na

Universidade, por meio do processo de seleção específico do Vestibular dos Povos Indígenas. Essa Lei reserva aos indígenas residentes no estado do Paraná, três vagas em cada uma das universidades públicas estaduais. Em 2006, a referida Lei foi alterada pela Lei Estadual nº 14.995, em que o número de vagas ofertado em cada instituição do estado tem um aumento, passando para seis.

Os cursos mais procurados, conforme Faustino, Novak e Cipriano (2013), são: Pedagogia, Enfermagem, Agronomia, Medicina, Direito e licenciaturas, pois contribuem, mais diretamente, com as demandas profissionais das comunidades, onde se oferecem, nestas, as maiores oportunidades de trabalho.

Conforme a Resolução nº 23/2016 – Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI), a partir de 01/03/2016, ao ingressarem, os estudantes indígenas recebem bolsa mensal no valor de R\$900,00/mês e estudantes que comprovarem ter sob a sua guarda filho(s) dependentes menores de idade, R\$ 1.350,00/mês.

Segundo Amaral e Silvério (2016, p. 53), no período entre 2002 a 2015, “foram ofertadas 583 vagas disputadas pelos candidatos indígenas do Paraná e de outros estados da Federação, sendo destas, 489 ofertadas pelas IES Estaduais do Paraná e 94 pela UFPR”, apenas 48 indígenas, ingressantes pelo Vestibular dos Povos Indígenas, se formaram nas Universidades Estaduais do Paraná.

A partir desta legislação, as Universidades estaduais do Paraná, assim como, na Universidade Federal do Paraná (UFPR) vêm desenvolvendo estratégias de acompanhamento e permanência desses estudantes que ingressam nos cursos de graduação. Porém, dados da Comissão Universidade para os Índios (CUIA), adjacente à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior no Paraná (SETI), os estudos de Novak (2014), Amaral e Silvério (2016), demonstram que o ingresso e a permanência desses estudantes, ainda denotam preocupação e necessidade de estudos, devido ao índice de evasão, reprovação, trancamentos e transferências de cursos destes estudantes.

Em nossas pesquisas e observações preliminares, como professora colaboradora, do Ensino Superior na Universidade Estadual de Maringá, no período de 2011 a 2012, foi possível identificar que o ingresso dos estudantes indígenas também passa a revelar as fragilidades das Instituições de Ensino Superior públicas no que se refere à garantia de condições acadêmicas e estruturais para viabilização da permanência e conclusão da formação.

Na realidade da Universidade Estadual de Maringá, das 78 vagas ofertadas no período de 2002 a 2016, constatamos, por meio da análise dos currículos escolares dos estudantes

matriculados, vários cancelamentos de matrículas, abandono de curso, transferências de cursos e turnos, e até o momento, 12 indígenas formados.

Mesmo que a Lei Estadual em vigor proporcione o acesso de indígenas às universidades públicas paranaenses, temos que levar em consideração a realidade social, cultural, linguística, econômica e educacional desses estudantes, que apresenta situação específica em relação aos demais estudantes que ingressam pelo vestibular universal que é extremamente competitivo. Pois, diante do quadro de exclusão acrescido das especificidades socioculturais, dos indígenas Kaingang, Guarani e Xetá, que concluíram e concluirão a educação básica nas escolas de suas comunidades ou em escolas dos municípios mais próximos das aldeias, pontuamos que, certamente, ele precisará de mais esforços para conseguir, na mesma proporção dos estudantes não indígenas, alcançar o desempenho acadêmico baseado em um modelo ocidental padronizado nas universidades.

Com esta problemática inicial, de que o preconceito que está presente nas relações sociais, advindas das desigualdades econômicas, étnicas, raciais, de gênero, dentre outras, que desencadeiam o processo de discriminação social, elegemos nosso objeto de estudo para esta pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação no doutorado, com a temática em Educação e Diversidade, partindo do pressuposto de que, o estudante indígena quando inserido na Universidade Estadual de Maringá, sofre as consequências do preconceito em seu processo de formação que interfere em sua ascensão nos estudos e conseqüentemente, corrobora com a elevada taxa de evasão e outras dificuldades de desempenho no seu cotidiano acadêmico, dificultando ou até mesmo impedindo-o de concluir seus estudos na educação superior. Desta forma, procuramos, no decorrer dessa pesquisa, a compreensão da seguinte questão problematizadora: quais são as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos estudantes indígenas da UEM durante a sua formação superior para superar os preconceitos?

Com o propósito de responder ao nosso problema de pesquisa, objetivamos investigar, por meio da pesquisa qualitativa, a existência de relações preconceituosas no processo de formação do estudante indígena no Ensino Superior da Universidade Estadual de Maringá, afim de identificarmos se este fator interfere na evasão de estudantes das etnias Kaingang, Guarani e Xetá matriculados nesta Instituição, e, conseqüentemente, o baixo índice de conclusão das graduações.

Para compreensão da escolarização no ensino superior desses estudantes indígenas, matriculados na UEM, nossa posição teórico-metodológica busca se ancorar no materialismo histórico, devido à possibilidade de, com este instrumental teórico, compreender a realidade

social em suas múltiplas determinações. Pretende-se chegar à compreensão e explicação histórica do objeto pesquisado mediante o estudo de questões históricas e econômicas por meio das contribuições dos autores estudados, uma vez que concebemos que a base da sociedade, sua formação, a organização do trabalho, suas instituições e regras de funcionamento, suas ideias e seus valores expressam suas próprias condições materiais. Nesta posição teórico-metodológica, parte-se do pressuposto de que:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. [...] Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. (MARX; ENGELS, 2011, p.94).

Com esta base teórica, para fomentarmos as discussões que permeiam as indagações, problematizando nossos estudos, é necessário que compreendamos as condições basilares desta sociedade, as políticas públicas e educacionais por ela geradas, as ideias que se estabelecem e que denotam a sua totalidade. Com esta concepção visamos ter clareza de que o que é pensado, planejado e implantado em uma política de ação afirmativa tem um propósito, uma intenção e relaciona-se com o processo de formação dessa totalidade (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

A pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Minayo (2004, p. 21) é um tipo de pesquisa que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Encaminhamento que tem suas raízes desenvolvidas primeiramente pelos antropólogos, quando os pesquisadores perceberam que muitas informações sobre a vida dos povos diferenciados não podem ser apenas quantificadas, como na posição positivista, mas sim interpretadas de forma mais ampla. Também foi apreendida pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades e tem sido bastante utilizada na investigação educacional (TRIVIÑOS, 1987, p. 120).

A etnografia é o estudo da cultura, segundo Triviños (1987), uma vez que existe um mundo cultural que precisa ser conhecido e que se tem interesse em conhecê-lo. Diante disso, teremos a presença de duas realidades culturais: “a que se deseja conhecer e a que é própria do investigador” (TRIVIÑOS, 1987, p.121).

Na etnografia, o investigador se envolve na vida da comunidade com todas as suas coisas essenciais e acidentais. [...] De todas as maneiras, sua atividade, sem dúvida alguma, está marcada por seus traços culturais peculiares, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo. O valor específico de seus achados, porém, dependerá, fundamentalmente, do modo como faz a descrição da cultura que observa e que está tratando de viver em seus significados. Os atos, as atividades, cerimônias etc., que realizam os sujeitos que formam parte do âmbito cultural que se pretende mostrar estão relacionados em quadros gerais de significados, válidos para todas as pessoas. A função do etnógrafo, assim, ‘não é tanto estudar a pessoa, e sim aprender das pessoas’.

A etnografia como estudo da cultura na pesquisa qualitativa leva muito em consideração o contexto, o ambiente, no qual o grupo pesquisado está inserido, uma vez que “as tentativas de compreender a conduta humana isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 122).

Importante salientar que, na busca por dados no trabalho de campo, o pesquisador “inicie seu trabalho despojado de princípios, de ideias gerais básicas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 123). Pois esse pesquisador pertence a uma determinada cultura que será ou pode ser um obstáculo para compreender em toda sua extensão outra realidade cultural. Ou seja, o pesquisador se despe dos preconceitos que muitas vezes já estão tão imbricados em sua realidade, para poder conhecer o outro.

Buscando partir desse posicionamento, apresentamos a tese em quatro seções:

Na primeira seção, intitulada “Preconceito, Discriminação e Racismo”, elaboramos um estudo bibliográfico sobre o preconceito e o racismo inerentes à sociedade capitalista, a partir da leitura de textos, artigos, livros, teses e dissertações que abordam o conceito de preconceito e o estudo sobre o racismo no Brasil com as implicações no âmbito social da discriminação que atua sobre os agentes envolvidos e, principais atores das relações étnico-raciais no Brasil.

A pesquisa bibliográfica e documental foi levantada e sistematizada, a partir do banco de teses de doutorado e dissertações de mestrado da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES); banco de artigos científicos na base da Scientific Electronic Library Online (SCIELO); os sites Trilhas de Conhecimentos – o Ensino Superior de Indígenas no Brasil; Instituto Socioambiental (ISA) e as recomendações advindas dos documentos do Banco Mundial e da UNESCO que abordam as orientações e encaminhamentos para as políticas públicas educacionais no Brasil.

Segundo Triviños (1987, p. 125) “[...] o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador [...]”, por isso, nos valem das contribuições de Wood (2003), Callinicos (1995), Silva (2012), onde procuramos trazer desenvolver discussões que nos permitam compreender questões relacionadas ao processo de igualdade e desigualdade existentes na sociedade atual, assim como se desenvolvem o preconceito e o racismo, comungando das ideias de que a origem das desigualdades se encontra nas relações de poder, por um processo histórico de acumulação que está presente na base material da sociedade capitalista (CALLINICOS, 1995).

Na segunda seção, intitulada “Política Educacional e a Educação Escolar Indígena a partir dos anos de 1990”, apresentamos primeiramente a legislação vigente sobre a educação escolar indígena mais geral. Destacamos que os direitos garantidos na legislação representam uma importante conquista histórica dos povos indígenas. Porém, para compreendermos as propostas das políticas públicas voltadas para a educação, é necessário atentarmos para o fato de que, essas políticas foram pensadas e elaboradas, a partir do contexto na qual estão inseridas. Portanto, em sua análise, levamos em consideração, quais são os aspectos políticos, econômicos e sociais do momento histórico no qual foram elaboradas, uma vez que, as políticas públicas voltadas para a educação não são neutras e nelas manifestam os interesses da própria sociedade capitalista, ou seja, interesses como o de manter um determinado modelo de sociedade ou superá-lo.

Na terceira seção, intitulada “O ensino Superior Indígena”, discutimos as produções acadêmicas que tratam sobre as demandas e importância do ensino superior para os povos indígenas no Brasil; o ensino superior no Estado do Paraná; o diálogo entre as universidades e as comunidades indígenas no processo de divulgação do vestibular e o processo de vestibular para os povos indígenas.

No levantamento dos estudos realizados em textos acadêmico-científicos tais como, artigos, dissertações e teses, evidencia-se que, atualmente, o principal problema enfrentado por esses estudantes não está no acesso à universidade, mas em permanecer nela e doravante, concluir a formação (NOVAK, 2007; 2014); (PALADINO, 2010, 2012); (ANGNES, 2010); (AMARAL, 2010); (FAUSTINO, NOVAK, CIPRIANO, 2013); (KURROSCHI; BERGAMACHI, 2013); (AMARAL; BAIBICH, 2012); (BANIWA, 2009); (SOUZA LIMA; HOFFMANN, 2007);.

“Na pesquisa etnográfica são utilizados vários procedimentos para coleta de dados, os fundamentais são a observação e a entrevista” (GIL, 2010, p. 129). Portanto, em busca de obtermos informações acerca da realidade vivenciada pelos estudantes indígenas em seu

próprio contexto de formação, realizamos observações no campus da UEM, em específico, no Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (PIEP) no Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá (LAEE/UEM) que congrega Grupos de Pesquisas e Projetos, como o Programa Observatório da Educação Escolar Indígena (OBEDUC) que é resultado da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) com objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior (IES). O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

Portanto, este local foi escolhido para realizarmos nossas observações sobre o cotidiano acadêmico dos estudantes indígenas, uma vez que este espaço físico é utilizado por eles, como ponto de referência para o desenvolvimento de estudos, encontros, pesquisas, discussões e principalmente, monitorias pedagógicas.

Segundo Triviños (1987, p. 99) “[...] os fatos sociais e educacionais, geralmente complexos, não só precisam como exigem um suporte de princípios que permitam atingir os níveis da verdadeira importância do que se estuda”. Desta forma, analisamos o processo de regulamentação do Vestibular Específico dos Povos Indígenas no Paraná. Acompanhamos e participamos de duas edições XIII (2013) e XIV (2014) do processo de seleção dos candidatos, como membro da Banca Avaliadora da prova Oral dos candidatos.

Analisamos os relatórios disponíveis na página da CUIA – Comissão Universidade para os índios da UEM, sobre a legislação e a política da inclusão dos Povos Indígenas nas Instituições públicas paranaenses de Ensino Superior, assim como os históricos escolares dos estudantes indígenas matriculados na UEM desde a promulgação da Lei Estadual nº 13.134/2001 e suas Resoluções.

A pesquisa etnografia baseia-se nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. “Isto obriga os sujeitos e o investigador a uma participação ativa onde se compartilham modos culturais (tipos de refeições, formas de lazer etc.)”. Portanto, na pesquisa qualitativa, “[...] o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender”. (TRIVIÑOS, 1987, p.121).

Desta forma, na quarta seção, intitulada “Estudantes Indígenas na Universidade Estadual de Maringá”, apresentamos as demandas e participação das comunidades no Ensino Superior; abordamos cursos, situações de sala de aula, práticas de professores e colegas, participação dos indígenas em projetos de ensino, pesquisa e extensão na UEM; visando compreender como os estudantes se integram à universidade, os obstáculos que atravessam e situações de aprendizagem que desenvolvem.

Desta forma, para investigar situações de discriminação e preconceito que sofrem os estudantes indígenas no decorrer da formação escolar superior na Universidade Estadual de Maringá, assim como as estratégias que utilizam no processo de ensino e aprendizagem para superar as dificuldades e obter acesso ao conhecimento universal, após aprovação dos órgãos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP/UEM), convidamos estudantes indígenas que cursam graduação na UEM, no período da legislação, professores efetivos e colaboradores que lecionam para esses estudantes nos cursos de graduação desta instituição distribuídos nas áreas de Ciências Humanas, Exatas e Biológicas, para participar da pesquisa, por meio de entrevista gravada e aplicação de questionário, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹, assinado pela pesquisadora e o participante.

Para a entrevista, elaboramos questões abertas e semiestruturadas, uma vez que, estas possibilitam o maior número possível de informações sobre o objeto pesquisado, conforme a visão do participante sujeito da pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005).

Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75), a entrevista com questões abertas

[...] atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. [...] A interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, este deve assumir uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, pode interromper a fala do informante.

As entrevistas com questões semiestruturadas foram necessárias, uma vez que,

[...] combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão

¹ APÊNDICE A

para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONNI; QUARESMA, 2005, p.75).

A opção pelo preenchimento do questionário teve por finalidade, obtermos um maior detalhamento do assunto em questão, sem que isso cause constrangimentos, diante da pesquisadora, além de ser um instrumento de pesquisa com capacidade de atingir um maior número de pessoas em menor tempo. Essa forma de levantamento de dados é utilizada, geralmente, na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (MINAYO, 2010).

As questões (abertas e semiestruturadas) que foram elaboradas no questionário para os estudantes indígenas tiveram a preocupação em destacar quais são as possíveis dificuldades que sofrem esses estudantes ao ingressarem no Ensino Superior, em relação à acolhida, compreensão do espaço institucional, dificuldades de aprendizagem na apreensão da linguagem acadêmica que ocorre em língua portuguesa, da forma de apresentação dos conteúdos.

Buscou-se, também, destacar quais são as estratégias que os estudantes utilizam para realizar os estudos na universidade, uma vez que observamos na formação superior desses, um índice acentuado de situações de evasão, retenção nas séries e transferências de cursos.

Nas questões para levantamento de dados por meio da entrevista e aplicação de questionário com os estudantes, buscamos destacar quais são as principais dúvidas e dificuldades na vida acadêmica e quais são as estratégias que utilizam para permanecer na Universidade em busca de concluir a formação superior. Em relação aos professores, buscamos destacar, como lecionam para esses estudantes indígenas, considerando a especificidade étnica, linguística e cultural desses estudantes.

Conforme a disponibilidade dos participantes da pesquisa – professor e estudante, as entrevistas foram marcadas com antecedência, mediante cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pela pesquisadora e participantes e realizadas individualmente.

Com os estudantes, no espaço do LAEE, local onde esses estudantes passam a maior parte do tempo na UEM, quando não estão em sala de aula, realizando estudos e discussões. As entrevistas com os professores foram realizadas em locais variados, algumas no LAEE,

outras, nas dependências da UEM, como, na própria sala do professor. As entrevistas que não puderam ser gravadas, os professores preencheram o formulário do questionário (Apêndice B).

Considerando o dispositivo nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e CNS nº 510 de 2016 – CEP/CONEP os riscos dessa pesquisa foram de caráter psicológico e social, não acarretando devido seu caráter, possibilidade de riscos físicos ou econômicos. Sobre os riscos psicológicos, como a possível inibição frente à presença da pesquisadora, causar algum constrangimento, providências foram tomadas para minimizá-los para que os sujeitos se sentissem familiarizados com a pesquisadora, como o uso do instrumento de pesquisa “aplicação do questionário”, uma vez que, uma das principais vantagens desse instrumento de pesquisa é que:

[...] nem sempre é necessário a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Além disso, o questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados, podendo abranger uma área geográfica mais ampla se for este o objetivo da pesquisa. Ele garante também uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato, evitando vieses potenciais do entrevistador. Geralmente, através do questionário, obtêm-se respostas rápidas e precisas (BONI; QUARESMA, 2005, p. 74).

A pesquisa qualitativa mobiliza diferentes instrumentos e técnicas: a entrevista face a face e o questionário com roteiro de perguntas abertas; as observações com o grupo pesquisado e a literatura levantada. Esse conjunto de práticas materiais e interpretativas pode nos proporcionar inúmeras estratégias de análise como as que são conceituadas por Gil (2010) de triangulação. “O conceito refere-se ao uso de dois ou mais métodos para verificar se os resultados obtidos são semelhantes, com vistas a reforçar a validade de dois ou mais processos comparáveis com vistas a ampliar a compreensão dos dados, a contextualizar as interpretações e a explorar a variedade dos pontos de vistas relativos ao tema” (GIL, 2010, p. 131). Essa estratégia permite a composição de amostras de trabalho diferentes e em diferentes tempos e espaços (FIGARO, 2013).

Desta forma, o tratamento metodológico das fontes de pesquisa realizou-se por meio da análise dos conteúdos levantados nas produções bibliográficas, nos documentos sistematizados em banco de dados e das falas dos participantes nas entrevistas e aplicação de questionário, cruzando essas informações. Para análise das respostas apresentadas no questionário e na entrevista gravada, realizamos os seguintes passos: transcrição, leitura, interpretação/análise com destaque para as ideias centrais dos entrevistados; construção de

categorias, com base nas leituras realizadas e nos documentos das políticas públicas atuais e dos relatórios contendo o histórico escolar dos estudantes indígenas da UEM, disponíveis na base de dados da CUIA/UEM.

O estudo etnográfico na formação escolar superior dos indígenas na universidade requer que se leve em conta a análise dos conteúdos e das formas de trabalho realizadas em sala de aula (ANDRE, 2005). Portanto, foi necessário analisar também, os relatórios disponíveis no site da Comissão Universidade para os índios (CUIA) da UEM, que contém o histórico escolar desses estudantes na UEM, conforme Resolução CEPE nº 0004/2009 que rege sobre a questão da permanência, ocupação de vagas e o acompanhamento (realizado pela CUIA da instituição junto com o colegiado de curso) trancamento e cancelamento de matrícula, transferências externas, reopção de curso e permuta de turno.

Foi essa a triangulação de dados que nos possibilitou o desenvolvimento de um quadro situacional do estudante indígena na UEM, no intuito de identificar, discutir e compreender, seu processo de formação, ascensão nos estudos, dificuldades ou facilidades no desempenho do seu cotidiano acadêmico e o desenvolvimento de estratégias tanto por parte desses estudantes para o enfrentamento do preconceito e da discriminação que se deparam durante o processo de formação universitária como por parte do professor em relação ao encaminhamento do processo ensino e aprendizagem na sala de aula para esses alunos. As respostas dos participantes da pesquisa nos instrumentos de coleta de dados, foram transcritas e não foram realizadas modificações quando citadas no trabalho. Porém, algumas intervenções foram necessárias, em relação à forma e adequação de linguagem oral para a linguagem escrita no intuito de “aliviar o texto de certas frases confusas de redundâncias verbais ou tiques de linguagem (né, bom, pois é, etc)”. Tomando o cuidado de “nunca trocar uma palavra por outra, nem mesmo mudar a ordem das perguntas” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 78). Os trechos das falas que foram suprimidos na escrita do trabalho foram substituídos por reticências entre parênteses.

Após conclusão da pesquisa, consideramos relevante, disponibilizarmos os dados levantados e publicarmos os resultados alcançados no banco de teses de doutorado e dissertações de mestrado da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), no banco de dados do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (PIESP) do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá (LAEE/UEM), inseridas nas atividades do Observatório da Educação Escolar Indígena (OBEDUC), garantindo assim subsídios para pesquisas posteriores.

Com nossos estudos, compreendemos que, não basta apenas, inserir pessoas dos grupos excluídos/vulneráveis, na universidade. A experiência de 15 anos da política de inclusão iniciada com a Lei do Estado do Paraná nº 13.134/2001, mostra que, se a inserção dos indígenas na universidade não for acompanhada de ações de permanência para a aprendizagem e conclusão dos cursos, essa inclusão, pode, ao contrário, conotar um novo modo de colonialismo, que se institucionaliza mas não promove a inclusão, de fato.

Se nesta inserção, levarmos em consideração apenas os índices de evasão, repetências e tempo de estudos que esses estudantes levam para concluir seus cursos na Universidade, sem atentamos para as trajetórias de escolarização desses povos no contexto nacional brasileiro, sempre tão marcada pelo preconceito e discriminação de seus valores culturais, suas línguas e conhecimentos, continuaremos no âmbito da Universidade, reforçando preconceitos, rotulando-os com adjetivos pejorativos de que não conseguem avançar nos estudos, são repetentes, faltam nas aulas e por isso são desinteressados no curso.

Desta forma, consideramos necessário, que os estudos sobre essa temática avancem em direção a contribuição com a melhor compreensão da presença do estudante indígena no Ensino Superior com suas peculiaridades, dificuldades e expectativas, assim como, quais são os meios que a universidade vem proporcionando para propiciar a “inclusão”, propriamente dita, dos povos indígenas, e superar a discriminação desses estudantes para que possam concluir seus estudos e superar o preconceito, em busca de uma formação mais equitativa em relação as suas etnias.

2. PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO

A análise da trajetória em busca de formação superior da acadêmica C.A, matriculada na Universidade Estadual de Maringá revela que a mesma ingressou em três universidades e trocou de curso quatro vezes. Iniciou com Enfermagem, passou para Educação Física e depois ingressou em Pedagogia presencial para optar, na quarta matrícula, pelo curso de Pedagogia a Distância da UEM.

Ela é mulher, casada, e tem filhos pequenos, o que certamente dificulta sua permanência fora da Terra Indígena, haja vista que a mulher indígena tem um importante papel na unidade e manutenção da família. Porém, em seu depoimento, é possível perceber o peso do fator preconceito que a fez desistir do curso, logo ao ingressar na universidade:

É porque o vestibular parece que foi em fevereiro e eu acho que lá, eles não tava muito acostumado a ver indígena lá, e daí a gente não tinha apoio nenhum porque igual os índio lá, pra mim já tava difícil demais ficar longe da minha família e outra que como era o curso de enfermagem tinha que ter grupo, já começaram dividir grupo assim pra estudo essas coisa e na hora que a professora falou que era pra fazer equipe tinha umas pessoas lá que falaram que não queria indígena no grupo, aí eu me senti ofendida e fui reclamar, a pessoa que eu fui reclamar falou que eu tava imaginando da minha cabeça. Aí eu acabei vindo embora, não achei o apoio. Eu queria na verdade que ela fosse lá conversasse com a sala né? – Ó nós temo um indígena aqui. Explicasse, o próprio professor, mas não foi assim. Eu acho que na época... eu imagino que agora melhorou porque tem bastante indígena que tá estudando lá? (C.A. Depoimento prestado à M.S.J.NOVAK, 2014).

Avaliamos assim, que para iniciarmos os estudos sobre o preconceito que estudantes indígenas vivenciam na instituição de ensino superior, faz-se necessário, definirmos primeiro, o que é o preconceito no seu sentido conceitual, etimológico para podermos ter clareza sobre o preconceito que estamos afirmando existir nas relações que o aluno indígena estabelece na universidade, em uma instituição onde os alunos não são indígenas. Quando o aluno indígena ingressa em uma instituição da sociedade envolvente, ele passa a fazer parte de um grupo com cultura, aspirações e objetivos divergentes do seu, somado ao fato de que os indígenas sempre lutaram por seus territórios e desenvolveram embates com a sociedade colonizadora, já havendo assim, um estigma contra essas populações. Ou seja, o estudante indígena quando ingressa na Universidade, já traz consigo o estigma da discriminação e do preconceito que seu grupo étnico sempre sofreu, iniciado, no Brasil, no contexto de colonização.

O ocidente branco produziu a sua longa dominação do mundo com o uso intensivo da ciência aplicada ao mundo prático da vida e dos negócios. Já dizia o velho filósofo inglês Francis Bacon “*saber é poder*”. Ou seja, a pretensa absoluta distinção entre o sujeito e o objeto do conhecimento transformava o conhecimento científico como meio da dominação. Seja do meio ambiente. Seja dos povos portadores de outras formas de culturas. Em ambos os casos sua redução à mera condição de natureza, ou paisagem, os tornava passíveis do controle. [...] a universidade, neste mundo ocidental, foi entendida como um espaço tão impenetrável às *raças inferiores*. [...] tais povos, ingenuamente, seriam portadores de uma mentalidade pré-lógica; incapazes de pensar e refletir de maneira cartesiana, científica e moderna (PAIXÃO, 2010, p. 06). (itálico do autor)

Neste estudo buscamos compreender o significado do preconceito, como este se manifesta entre pessoas e quais são os termos que estão implicitamente envolvidos nesta relação. Nas leituras realizadas, encontramos a decorrência de termos que estão intimamente ligados ao preconceito, como racismo, estereótipo, segregação, discriminação e exclusão.

Para compreendermos como o preconceito é utilizado enquanto elemento causador da discriminação e da exclusão, em específico, no âmbito das instituições de ensino superior durante o processo de ingresso e formação do estudante indígena, a busca pelo conceito e significado etimológico de tais palavras, metodologicamente falando, permite um conhecimento histórico sobre as relações sociais que se estabelecem nas relações humanas pois acreditamos que as sociedades, sejam elas indígenas ou envolventes, estão conectadas umas com as outras e os fatos que delas decorrem, não são fatos isolados. Segundo o antropólogo Éric Wolf (2003):

[...] Conceitos como “nação”, “sociedade” e “cultura” nomeiam apenas fragmentos e ameaçam transformar os nomes em coisas. Somente ao entender tais nomes como feixes de relacionamentos, voltando a inseri-los no campo de que foram abstraídos, é que podemos ter a esperança de evitar inferências enganosas e aumentar nossa cota de compreensão (WOLF, 2003, p. 25).

Nos estudos sobre preconceito no mestrado², afirmamos que na sociedade em geral, tendemos a apreender o preconceito, primariamente, pelo senso comum, como expressão que traz consigo o mesmo significado de discriminação, segregação, estereótipo, estigma, exclusão, rótulo, sexismo, inseridos em um único conceito. Para que equívocos fossem dissipados, confusões conceituais fossem esclarecidas, foram levantados alguns conceitos no

² Borniotto, Maria Luisa da Silva. **A aparência física e estética dos alunos como determinantes para a exclusão: um novo olhar preconceituoso do professor no meio escolar?** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2002.

sentido de desvelar esses termos, ou melhor, os seus sentidos, para compreendê-los como partes que integram o conceito de preconceito ou que dele se origina.

Portanto, já afirmamos que o preconceito não é um fenômeno inato, pois ele é produzido no processo de socialização do homem, em resposta às suas necessidades de sobrevivência, aos conflitos gerados nesse processo. À medida que os homens produzem suas vidas, as relações passam a ser limitadas, pois as diferenças culturais, étnicas, religiosas, tamanho, peso, altura, cor, passam a assumir o sentido da desigualdade. Com base no materialismo histórico, cujos estudos centram-se na produção material da vida, compreende-se que estas questões são potencializadas pelas lutas e interesses econômicos antagônicos que ocorrem entre as classes sociais geradas pela sociedade capitalista. Logo, “o racismo não é parte da natureza humana, nem existiu nas sociedades pré-capitalista, mas surgiu com o capitalismo, desde suas origens” (CALLINICOS, 1995, s/p).

No estudo desenvolvido foi possível detectar que muitos dos “signos” marcados pelo preconceito (discriminação, estigma, estereótipo, segregação, exclusão, rótulo, sexismo), por meio de seus significados, não foram primariamente criados para servir ao preconceito, mas, em muitas situações esses termos são utilizados para agir preconceituosamente. Isto significa que para que esse fenômeno se faça presente em nossas relações, esses termos foram empregados como forma de confirmação do preconceito, ou seja, o preconceito se faz presente à medida que pessoas, grupos ou populações são segregadas, discriminadas, estigmatizadas e rotuladas sem que a sociedade e os indivíduos produzam uma reflexão conscientemente sobre suas ações ou sobre as relações que estabelecemos com os outros.

Portanto, a busca pela definição conceitual do preconceito nesta seção, situa-se em continuidade com a nossa experiência anterior, e, ao mesmo tempo, ultrapassa-a, uma vez que foram propiciadas por novas apropriações por meio do aprofundamento do nosso objeto de investigação.

Realizamos estudos em dicionários de Língua Portuguesa, etimológicos, sinônimos e antônimos; em textos que têm discutido questões relacionadas ao racismo, preconceito, diversidade, identidade; na literatura antropológica; nos documentos legais: Constituição de 1988, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Lei Estadual do Paraná nº 13.134/2001; documentos do Banco Mundial e da UNESCO. Portanto, nos fundamentamos, nesta seção, em textos que tratam sobre a compreensão do que é o preconceito; documentos legais direcionados às políticas educacionais no que tange à atenção por uma educação desprovida de preconceito, comprometida com a eliminação da discriminação étnicorracial e

com a transformação, de forma positiva, daqueles que fizeram e que fazem parte da construção da história do Brasil como é o caso do indígena, e na aceitação das minorias étnicas no processo de formação escolar e na sociedade envolvente.

2.1 Preconceito, racismo e discriminação na sociedade capitalista

No modelo de sociedade capitalista fica muito clara a discrepância entre os grupos, principalmente porque os homens se encontram divididos em diferentes classes sociais, uma vez que, “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2011, p.7). A partir daí, tendemos a distinguir os indivíduos conforme a classe a que pertencem e o que é ainda mais grave, pode-se passar a acreditar que cada classe possui suas próprias necessidades, seus próprios desejos particulares, diferenciando-se, de fato, entre si. A sociedade cria as classes sociais e também produz necessidades próprias, abrindo ou impondo limites. Andery et al (2003) destaca que o homem é um ser natural por fazer parte integrante da natureza, mas se torna diferente dela quando, em sua atuação prática, a modifica. No processo de produção da vida humana, os seres humanos criam novas necessidades que passam a ser tão importantes quanto aquelas, que a princípio, eram básicas para a sua sobrevivência.

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. [...] O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico (MARX; ENGELS, 2011, p. 33).

Portanto, os preconceitos também foram criados nesta relação, a partir do momento em que o homem, no seu processo de transformação, cria novas necessidades. Ao tratarmos do fenômeno preconceito como algo estanque da realidade concreta e objetiva na qual está inserido ou como se ele existisse por ele mesmo, sem história, pertencente apenas a um segmento da vida social, poderíamos correr o risco de cometer erros conceituais e não

alcançar a compreensão precisa do objeto pesquisado, no contexto que está inserido, uma vez que,

O hábito de tratar entidades que têm um nome, tais como os iroqueses, a Grécia, a Pérsia ou os Estados Unidos, como entidades fixas, opostas umas às outras por uma arquitetura interna estável e por fronteiras externas, interfere em nossa capacidade de compreender seu mútuo encontro e confronto. Com efeito, essa tendência dificultou a compreensão de tais encontros e confrontos. Dispor blocos construtivos imaginários em pirâmides denominadas Oriente e Ocidente, Primeiro, Segundo e Terceiro Mundo simplesmente encobre essa dificuldade. Assim, é provável que estejamos lidando com algumas deficiências conceituais em nosso modo de encarar os fenômenos políticos e sociais, não se tratando apenas de uma aberração temporária (WOLF, 2005, p.30).

Na definição etimológica do preconceito, encontramos que o termo é originário do latim *praeconceptu* e significa “conceito antecipado; opinião formada sem reflexão; discriminação racial”, conforme dicionário de Língua Portuguesa Silveira Bueno (2000, p.617). No dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos (2012, p. 572) traz o sinônimo de preconceito como um substantivo masculino de “antepaixão, cisma, desconfiança, implicância, prejuízo, prejulgamento, prenoção, preocupação, prevenção”. Portanto, nota-se a predominância da definição etimológica do prefixo “pre” + o radical “conceito”.

O preconceito se manifesta, portanto, quando emitimos nossa opinião para julgar algo ou alguém antes mesmo de conhecer os fatos, não pensamos sobre nossas atitudes meramente condicionadas ao que acreditamos ser o correto, generalizando a nossa preferência em relação a indivíduos ou grupo, conforme Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1975) que também conceitua o preconceito como uma opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; Julgamento ou opinião formada sem que se leve em conta o fato que os conteste; suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc.

Segundo Pérez-Nebra e Jesus (2011) discutir sobre preconceito é “árduo, pesado e evitado por muitos”, o Brasil não reconhece sua existência, uma vez que é um tema pouco tratado ou simplesmente, ignorado em vários âmbitos sociais, aparecendo muitas vezes, como algo naturalizado nas relações sociais.

O preconceito no Brasil tem se expressado continuamente não apenas pelas atitudes e práticas cotidianas das diversas comunidades, mas, principalmente, por meio da estrutura social que efetivamente exclui populações historicamente discriminadas, estratificando de maneira desigual as classes, os grupos, os indivíduos. Um exemplo clássico do supracitado

não reconhecimento do preconceito é o do racismo praticado no país, paradoxalmente denominado “cordial”. “O preconceito é uma manifestação que ocorre nos diversos níveis sociais e educacionais da sociedade e seria no mínimo ingênuo acreditar que você ou eu não temos preconceito” (PÉREZ-NEBRA; JESUS, 2011, p. 222).

Quando o aluno indígena ingressa em uma instituição ocidentalizada da sociedade envolvente, ele passa a conviver com grupos de pessoas com comportamentos e costumes culturais diferentes do seu e, essas diferenças podem se chocar e causar estranheza em ambas as partes. A preocupação que se levanta em nossos estudos é a de que a sociedade acadêmica, composta por estudantes “não indígenas”, poderá desenvolver preconceitos em relação à presença do indígena, uma vez que o próprio termo índio exclama pejorativo, pois resulta da exploração do processo histórico de colonização do Brasil quando os primeiros europeus que aqui estiveram denominaram os povos que encontraram, de “índios”, baseados nas primeiras impressões da fisionomia desses povos, que lembravam os habitantes da Índia.

O problema tem origem na forma como a sociedade não indígena europeia, classificou as populações que habitavam os territórios posteriormente denominado Brasil, de acordo com seus interesses econômicos de exploração das riquezas aqui existentes. Com o termo “índio” usado genericamente, demonstrou-se, de imediato, o etnocentrismo, o desprezo e preconceito com os diferentes povos, com as milhares de línguas, formas de habitação, trabalho, alimentação, religião... aqui existentes. Ao perceber a autonomia das organizações políticas indígenas, a ausência de leis escritas, ausência de exploração do homem pelo homem, ausência da produção de excedentes e da liberdade de cada indivíduo em sociedades coletivas; os povos indígenas foram rotulados de selvagens, com pouco gosto pelo trabalho, incapazes intelectualmente, sem religião e sem cultura.

Ernilda Souza do Nascimento (2001) destaca na introdução do livro “Há vida na história dos outros” como há duas décadas atrás, a população de algumas regiões do Brasil (Alto Uruguai, Mato Grosso, Amazônia e Rio Grande do Sul) descrevia quem eram os índios, em específico, os da etnia Kaingang, quando estes, circulam pelas ruas das cidades.

Até bem pouco tempo, há duas a três décadas, palavra como Kaingang ou índio tinham pouco significado na região do Alto Uruguai. A população em geral entendia como índios os habitantes do Brasil na época do Descobrimento. Muitos acrescentavam ainda ter ouvido falar que no Mato Grosso e no Amazonas era comum as pessoas serem atacadas por “índios bravos”. Este entendimento era partilhado pelas populações de vilas e cidades, por onde os Kaingang passavam quando de suas viagens (NASCIMENTO, 2001, p. 11).

Nascimento (2001) relata sua experiência, quando criança, ao observar a presença dos indígenas pela cidade, vendendo seus artesanatos. Sua curiosidade de criança a levava a perguntar para os adultos quem eram aquelas pessoas, se referindo aos indígenas.

Quem eram essas pessoas? Os adultos, não-indígenas, os chamavam de “compadres”, quando no tratamento direto. ‘Eles não gostam que os chamem de “bugres”, avisavam. Mas quem eram esses andarilhos, bugres ou compadres? “Não são andarilhos. São os bugres. Eles gostam de andar”. Diziam-me e argumentavam: “O governo deu muita terra para eles, mas não querem trabalhar. Há grandes áreas. Uma em Nonoai outra na Guarita em Tenente Portela e outra em Santo Augusto, próximo a Ijuí. Mata de pinho (araucária brasiliensis) que só vendo! Muita gente (não-indígena) ficou rica só plantando na terra deles ou cortando pinheiro. Eles gostam dessa vida”. E acrescentavam: “Tem uma coisa de bom, não roubam coisa alguma de quem quer que seja e são respeitadores”. Estas eram as falas costumeiras dos adultos, da qual tiravam minhas conclusões (NASCIMENTO, 2001, p.13).

Foi o homem “branco” europeu, burguês que adjetivou o indígena como um ser inocente, de cor avermelhada. A nacionalidade brasileira foi construída pelo modo de pensar burguês. “[...] Somente a partir deste ponto começa a construir-se a singularidade do subordinado, discriminado, subalterno, alienado. A autoconsciência do índio e branco, negro e branco, pai e filho, homem e mulher, senhor e escravo, ambas se constituem reciprocamente” (IANNI, 1989, p.76).

João Pacheco de Oliveira (1999) trata no texto *Cidadania, Racismo e Pluralismo*: a presença das sociedades indígenas na organização do estado-Nacional Brasileiro, questionando: “Frente ao modelo vigente de organização do Estado, é possível pensar em uma cidadania diferenciada, que permita aos membros das sociedades indígenas serem igualmente participantes plenos da construção da nação brasileira?” (p. 192).

A construção de uma unidade nacional no Brasil em meio a uma população fortemente heterogênea e altamente estratificada pode ser analisada através de dois movimentos, “seja no plano das fabulações ideológicas e justificadoras, seja no plano das estratégias de ação social”. (OLIVEIRA, 1999, p. 195).

No plano das fabulações, as três raças são indicadas como fundadoras na nacionalidade, sendo proposto um processo de branqueamento da população brasileira, por meio de casamentos interétnicos que “irá ‘limpando a raça’ dos componentes indígenas e negro, retornando ao ‘protótipo do homem branco’ (só que apurado com características valorizadas das outras ‘raças’)” (OLIVEIRA, 1999, p. 196).

No plano das estratégias, a representação mais comum e estereotipada sobre o índio sempre o situa como algo referido ao passado. “Isso se expressa nos termos utilizados, que relacionam ao primitivo (“aborígene”), a uma conduta com poucos elementos de civilização (“selvagem” e “brabo”), à floresta (“silvícola”) e ao mundo animal (“bugre”)”. Tais associações encontram-se igualmente explicitadas na literatura, na pintura, nas artes plásticas, nos desenhos infantis, nas fotografias tidas como artísticas, nos cartões postais, nos calendários, nos selos, em ilustrações de vários tipos e até nas charges humorísticas (OLIVEIRA, 1999, p. 196).

Essa representação é preconceituosa e reforça a ideia de que o índio não existe mais, sendo retratado apenas nos livros didáticos escolares como personagem dos capítulos iniciais da nossa história como:

[...] a Descoberta, a Primeira Missa, as Invasões Estrangeiras, as Entradas e Bandeiras. Na história econômica o índio é sempre apontado como um obstáculo ao desenvolvimento, não figurando a sua participação em qualquer dos ciclos econômicos. [...] No próprio ciclo da borracha, mais de um século depois, as menções ao índio sempre o situam não como um seringueiro, mas como um inimigo feroz e como grave ameaça aos extratores (OLIVEIRA, 1999, p. 197).

Freire (2009) destaca que existem cinco ideias equivocadas que muita gente no Brasil ainda tem quando se refere aos índios: primeiro equívoco: índio genérico – a maioria dos brasileiros acredita que os índios constituem uma única cultura, que todos possuem mesmas crenças e línguas. Hoje vivem no Brasil mais de 200 etnias, falando 188 línguas diferentes. Cada povo tem sua língua, sua religião, sua arte, sua ciência, sua dinâmica histórica própria, que são diferentes de um povo para outro; segundo equívoco: Culturas atrasadas – os povos indígenas produziram saberes, ciências, artes refinadas, literatura, poesia, música, religião; terceiro equívoco: culturas congeladas – ainda prevalece na cabeça de muitos brasileiros que os índios vivem nus, isolados no meio da floresta, de arco e flecha sem acesso às tecnologias como celular e computador; quarto equívoco: os índios pertencem ao passado – muitas vezes o indígena é lembrado somente como uma parte do passado do Brasil; quinto equívoco: o brasileiro não é índio – quando brasileiro não considera a existência do índio na formação de sua identidade.

Desta forma, quando buscamos pelo significado do que é o preconceito, como se manifesta entre os homens e quais são os termos que estão implicitamente envolvidos nesta relação, encontramos a decorrência de termos que estão intimamente ligados ao preconceito,

como Racismo, Etnocentrismo, estereótipo, segregação, discriminação, exclusão. Para compreendermos como o preconceito é utilizado enquanto elemento causador da discriminação e da exclusão, em específico, no âmbito das instituições de ensino superior durante o processo de formação do aluno indígena, a busca pelo conceito e significado etimológico de tais palavras, metodologicamente, nos trouxe maior segurança para nossas afirmações, uma vez que nossas análises não estiveram, em nenhum momento, separadas das relações sociais que se estabelecem entre os homens, pois acreditamos que as sociedades, sejam elas indígenas ou envolventes, estão conectadas umas com as outras e os fatos que delas decorrem, não são fatos isolados, mas partes que se conectam.

Sabemos que o preconceito é um fenômeno social que se desenvolve no processo mesmo de construção das relações humanas de interação do homem com os outros homens. À medida que esses homens constroem suas relações materiais de trabalho, permeadas de competição e concorrência por espaços, cargos, salários, poder, as diferenças se destacam, sejam elas, culturais, étnicas, religiosas, de cor, físicas, estéticas, de gênero, essas diferenças são utilizadas para justificar quem são as pessoas que de fato, podem ocupar o lugar de poder. Nesse mundo competitivo, os homens passam a desenvolver processos de preconceitos para com os outros que lhes parecem dissemelhantes, por meio de atitudes como a segregação, a discriminação, a estigmatização, e passam a não tolerar o outro que possui alguma característica física, cultural, étnica, intelectual, diferente da sua.

Segundo Patto (1999, p. 57):

[...] Para nossos fins, é suficiente registrar que a antropologia científica que se fez no século XIX e nas primeiras décadas do século XX foi gravemente falseada pelo etnocentrismo europeu. Embora tenha a seu favor a oposição aos dogmas obscurantistas da Igreja, o fez através de outros dogmas, também reacionários, que pretendiam ser verdades objetivas. Este capítulo da história da ciência ilustra bem a afirmação de que só é possível entender como se engendram as representações de mundo se atentarmos para o modo como os homens se relacionam para produzir e reproduzir a vida; numa estrutura social como a das sociedades industriais capitalistas, a resposta à questão primordial – de onde venho? – que os seres humanos se formulam desde um passado remoto, só poderia assumir a forma de atribuição de uma genealogia distinta aos que dominam – desta vez sob a pretensa objetividade e neutralidade da ciência.

Para Munanga (2005) ninguém nasce racista, mas ainda muito cedo, no seio da família e da comunidade, aprende a ser preconceituoso, adotando linguagens e brincadeiras, que destacam a cor da pele, como indesejáveis, desenvolvendo o processo de exclusão entre crianças que não seja da sua cor. Ao tentarmos compreender o significado de preconceito

percebemos que, primeiramente, ele não é um fenômeno inato, pois é produzido no processo de socialização do homem, em resposta às suas necessidades de sobrevivência, aos conflitos gerados nesse processo. Segundo, não é possível enquadrá-lo em um conceito único e que em si seja unitário (CROCHIK, 1997, p.12). Por último, tampouco, podemos separá-lo do campo das relações sociais da economia política (WOLF, 2003).

Porém, se questionarmos o quanto a nossa história de vida do nosso grupo social, ou seja, como estes papéis que aprendemos a desempenhar foram sendo definidos pela nossa sociedade, poderemos constatar que, em maior ou menor grau, eles foram sendo engendrados para garantir a manutenção das relações sociais necessárias para que as relações de produção da vida se reproduzam sem grandes alterações na sociedade em que vivemos. Ou seja, constataremos que nossos papéis e a nossa identidade reproduzem, no nível ideológico (do que é ‘idealizado’, valorizado) e o da ação, as relações de dominação, como maneiras ‘naturais e universais’ de ser social, relações de dominação necessárias para a reprodução das condições materiais de vida e a manutenção da sociedade de classes onde uns poucos dominam e muitos são dominados através da exploração da força de trabalho (LANE, 2006, p. 23).

Nos estudos da história das sociedades quando falamos em “ser social” já se pressupõe que o modo de falar, agir, pensar, produzir ideias, desse “ser social”, são próprios da sociedade na qual ele está inserido, são construções intelectuais ou práticas desenvolvidas em conjunto nesta sociedade. No entanto, esse “ser social” também é produto dela. Desta forma, pretendemos chegar à compreensão e explicação do objeto pesquisado mediante o estudo de questões históricas, concebendo que a base da sociedade, sua formação, a organização do trabalho, suas instituições e regras de funcionamento, suas ideias, seus valores são suas próprias condições materiais.

Para fomentarmos as discussões que permeiam as indagações que problematizam nossos estudos, faz-se necessário que compreendamos as diversas condições fundamentais desta sociedade, as políticas públicas e educacionais por ela geradas, as ideias que se estabelecem e que denotam a sua totalidade. A partir dessa compreensão é que teremos mais clareza de que o que é pensado, planejado e implantado nesta sociedade, seja ela, uma norma, uma ideia, uma política, uma determinada cultura, por exemplo, possui um propósito, uma intenção e relaciona-se com o processo de formação do homem, denominado aqui de “ser social”, integrante ativo dessa totalidade. É por intermédio dessa compreensão que tomamos consciência de que a sociedade capitalista não é uma organização dada naturalmente, mas se apresenta como “uma forma de organização social histórica, transitória, que contém no seu próprio interior contradições e tendências que possibilitam a sua superação, dando lugar a outro tipo de sociedade” (NETTO; BRAZ, 2006, p.19).

Além das diferenças de classe, que são de cunho econômico, há outras diferenças que são religiosas, culturais, étnicas, de gênero, e estas, são frequentemente fontes de conflitos sejam eles concretos ou simbólicos. Em decorrência das diferenças, a sociedade produziu várias formas de preconceito que podem atingir aqueles que não se “enquadram” no padrão normatizado, no modelo determinado, cada vez mais excludente. Nessa “categorização” estão os deficientes físicos e mentais; os obesos; os menos favorecidos economicamente e culturalmente; os homossexuais, os indígenas, entre tantos outros.

Muitas vezes, somos levados a agir de acordo com o que as pessoas que nos cercam julgam ser o mais adequado, ou seja, “o grupo ou grupos a que pertencemos, e como nós, nesta convivência, vamos definindo a nossa identidade social” (LANE, 2006, p.10). E, à medida que se discrimina aqueles que são considerados diferentes, na luta pela sobrevivência, é que os preconceitos se manifestam.

E é nessa luta pela sobrevivência que o capitalismo atual, baseado na competição social em busca de privilégios, status, poder e ascensão social, acaba por jogar os trabalhadores uns contra os outros, dividindo-os e enfraquecendo-os. É assim que o racismo se manifesta e fortalece o capitalismo, ou seja, dividindo a classe explorada para melhor dominá-la (BRAGA, 2007).

Segundo Ellen Wood (2005)

[...] a história do capitalismo foi provavelmente marcada pelos mais virulentos racismos já conhecidos. O racismo generalizado e arraigado contra os negros no Ocidente, por exemplo, é geralmente atribuído ao legado cultural do colonialismo e da escravidão que acompanharam a expansão do capitalismo (p. 229).

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Silveira Bueno (2000), a palavra **racismo**, é um substantivo masculino que quer dizer “Teoria da pureza da raça ou da separação das mesmas; segregacionismo” (p. 647). Raça é substantivo feminino do “conjunto dos antecedentes e dos descendentes de uma família, de um povo; geração; origem; conjunto de indivíduos que conservam, por disposições hereditárias, caracteres semelhantes, provenientes de um tronco comum” (p. 646). Encontramos no Dicionário do pensamento marxista Bottomore (2012), a definição de raça no que diz respeito a exploração de um determinado grupo na sociedade capitalista:

[...] a exploração de grupos claramente demarcados segundo uma grande variedade de diferentes maneiras é parte integrante do capitalismo e que grupos étnicos se unem e agem em conjunto por terem sido submetidos a

tipos de exploração distintos e diferenciados. As relações raciais e os conflitos raciais são necessariamente estruturados pelos fatores econômicos de caráter mais geral (BOTTOMORE, 2012, p. 460).

Silva (2012)³ concebeo racismo como uma das expressões da alienação. Em seu livro *Racismo e alienação: uma aproximação à base ontológica da temática racial* aproximou-se da discussão da questão racial ao perceber que seus traumas sofridos na infância e adolescência decorreram do racismo impregnado na sociedade burguesa. O autor procurou, durante a sua militância acadêmica, compreender quais eram as relações entre o racismo e o capitalismo e, ao mesmo tempo, demonstrar a validade do marxismo para o estudo da questão racial.

No referido texto, o autor aponta algumas categorias novas para o estudo do tema como, por exemplo, a substituição do termo raça por gênero humano e a demonstração de que o racismo é uma expressão da alienação ideológica. A importância de se discutir sobre o racismo é pela pertinência de como os negros ainda lidam com situações racistas, principalmente por conta da força ideológica das teorias raciais ainda muito presentes e por cotidianamente os diversos movimentos negros denunciarem casos de racismo.

Não precisamos ir muito longe para destacarmos que os atos de racismos em relação à cor da pele com pigmentação negra, têm-se intensificado no Brasil como nos casos recentes que vêm aparecendo nos campos de futebol com jogadores negros que passam a ser suas principais vítimas. Só no ano de 2014, houve várias ocorrências nos noticiários dos jornais de manifestações racistas que envolvem jogadores de futebol, como o que ocorreu em março com o jogador Tinga do Cruzeiro Futebol Clube que foi chamado de macaco por torcedores do Peru. Registrou-se também o caso do jogador Arouca, do Santos Futebol Clube, também foi chamado de macaco por torcedores do Mogi Mirim, no interior de São Paulo.

Outro acontecimento no mês de agosto de 2014, se deu quando no jogo das oitavas da copa do Brasil, o goleiro Aranha, também pertencente ao Santos Futebol Clube, foi chamado de “preto fedido” e “macaco”, entre outras ofensas (folha de São Paulo – UOL).

Já é sabido que o preconceito não é um fenômeno inato, pois ele é produzido no processo de socialização do homem, em resposta às suas necessidades de sobrevivência, aos conflitos gerados nesse processo (CROCHIK, 1997). Portanto, diferenças raciais são

³Professor Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL e Militante marxista do “Labuta” - grupo político marxista de Vitória da Conquista na Bahia. Aproximou-se da discussão da questão racial ao perceber que seus traumas de infância e adolescência decorreram do racismo impregnado na sociedade burguesa. O autor procurou, durante a sua militância acadêmica, compreender quais eram as mediações entre o racismo e o capitalismo e, ao mesmo tempo, demonstrar a validade do marxismo para o estudo da questão racial.

inventadas: isto é, emergem como parte de uma relação de opressão historicamente específica para justificar a existência dessa relação. Assim, qual é a peculiaridade histórica do racismo em quanto a uma forma de opressão? Em uma primeira instância é que as características que justificam a opressão são inerentes ao grupo oprimido. No entanto, uma vítima do racismo não pode transformar-se para evitar a opressão; pessoas negras, por exemplo, não podem mudar a cor de sua pele para ser aceito. Isso representa uma diferença importante, por exemplo, entre a opressão racial e a opressão religiosa, uma vez que a solução para alguém que se japerseguido por motivos religiosos é mudar sua fé (CALLINICOS, 1995).

Muitas vezes, temos dificuldades para compreender o racismo que acontece aqui no Brasil que se diferencia da manifestação do racismo em outros países (Antissemitismo, ocorrido na 2ª guerra, o genocídio de judeus e ciganos; *apartheid*, desafiado por Mandela na África do sul; Racismo nos Estados Unidos e em específico no sul daquele país; Xenofobia – racismo emergente dos europeus contra os imigrantes árabes e africanos; os Skinheads – grupo de jovens operários ligados ao neonazismo).

Tudo isso é conhecido, portanto, quantas vezes dissemos e ouvimos que o Brasil não é racista. Racistas seriam os outros, os americanos e os europeus contra os africanos. Com essa afirmativa, acreditou-se, por muito tempo, que havia no Brasil, uma “democracia racial”⁴ – assim, fica difícil discutir aprofundadamente os diferentes tipos de racismo que existem e de que maneira ele se manifesta historicamente no Brasil.

Tampouco alguém teria coragem de defender o 'enbranquecimento' (sic) da população brasileira, como muitos o fizeram no passado, propondo um maior fluxo de imigrantes europeus. Pelo contrário, o discurso oficial da classe dominante é o de apresentar o país como uma nação harmônica, multiétnica. Quando se reconhece a existência do racismo é para apresentá-lo como sendo ameno, ou, 'cordial' (CALLINICOS, 1995).

Florestan Fernandes abordou a questão da existência ou não da “democracia racial”, no Brasil no livro “A integração do negro na Sociedade de Classes”, onde faz a reflexão sobre

⁴O livro “Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal” do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre publicado em 1933, escreve sobre a formação do povo brasileiro defendendo a tese de que aqui no Brasil vigorava desde o início da colonização uma espécie de “democracia racial”, defendendo o processo de escravidão. Num país mestiço como o Brasil como é que tem racismo? Ele não considerou a violência que esse povo sofria e via a escravidão como algo doce e que por causa da miscigenação, não somos racistas e isso se prosperou por muito tempo. “desvende uma dimensão que, gostemos ou não, conviveu com quase todos os brasileiros até o advento da sociedade urbana, competitiva e industrializada. No fundo, a história que ele conta, era a história que os brasileiros, ou pelo menos a elite que lia e escrevia sobre o Brasil, queriam ouvir” (apresentação de Fernando Henrique Cardoso, 2003 na 48ª edição do Livro Introdução da história da sociedade patriarcal no Brasil de Gilberto Freyre).

a inserção do negro, após abolição, na construção da sociedade capitalista no Brasil, sob as luzes das Ciências Sociais. Nessa integração dos brasileiros ao mercado de trabalho, quem estava na ordem social competitiva? Com um discurso de necessidade de “branqueamento da raça”, afirmando que só assim o país poderia desenvolver-se econômica e socialmente, a elite brasileira empreendeu, no século XIX, ações para que se constituísse uma política de imigração na qual o país receberia imigrantes europeus.

Desta forma os trabalhadores negros que estavam sendo alforriados por pressão da burguesia inglesa, não encontravam empregos, pois não eram contratados aos postos de trabalho existentes no país no período, seja no campo ou nas cidades. Tiveram que viver do subemprego, aceitando as piores situações trabalhistas e indo morar nas periferias, escondendo-se da repressão e do preconceito que sofriam.

Não se observou, então, a participação do negro, mas sim, a do europeu no quadro dos trabalhadores no Brasil no início do século XX. Florestan Fernandes se apoderou da questão do negro para mostrar como o povo brasileiro se integrou na dinâmica capitalista.

A passagem da sociedade escrava para a sociedade livre não se deu em condições ideais. Ao contrário, o negro e o mulato viram-se, então, com o “branco”, que também não conseguia classificar-se socialmente, ou formando uma espécie de escória da grande cidade, vendo-se condenados à miséria social mais terrível e degradante (FERNANDES, 1972, p. 42).

O pano de fundo para Florestan Fernandes, quando discutia sobre o negro, era demolir esse mito de democracia racial que os cientistas de sua época afirmavam existir.

No contexto histórico surgido após a Abolição, portanto, a idéia da “democracia racial” acabou sendo um expediente inicial [...] e uma forma de acomodação a uma dura realidade (que se mostrou com as “populações de cor” nas cidades em que se concentraram, vivendo nas piores condições de desemprego disfarçado, miséria sistemática e desorganização social permanente). O “negro” teve a oportunidade de ser livre; se não conseguiu igualar-se ao “branco”, o problema era dele – não do “branco”. Sob a égide da idéia de democracia racial justificou-se, pois, a mais extrema indiferença e falta de solidariedade para com um setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar as mudanças acarretadas pela universalização do trabalho livre e da competição. [...] Esse quadro revela que a chamada “democracia racial” não tem nenhuma consciência e, vista do ângulo do comportamento coletivo das “populações de cor”, constitui um mito cruel. Ainda assim, mau grado os contornos negativos desse quadro, existem certos elementos potencialmente favorável à emergência e à consolidação de uma autêntica democracia racial no Brasil (FERNANDES, 1972, p. 29).

De certa forma podemos compreender a exclusão do negro no cenário social como consequência direta do processo de escravidão e posteriormente de abolição da escravidão. Com a expansão da industrialização e do comércio do capitalismo emergente no Brasil no final do século XIX e início do século XX, a inserção do negro no mercado de trabalho, aconteceu de forma lenta, ocupando cargos nos setores mais subalternos da sociedade.

A própria forma de economia competitiva, como símbolo da modernização da estrutura produtiva da sociedade capitalista no Brasil, desenvolveu-se como consequência imediata da abolição da escravidão. Em outras palavras, o negro sofreu as consequências diretas de um processo marcado pelas condições desiguais de acesso às novas ocupações econômicas advindas da mercantilização da economia. Isto acarretou, antes de tudo, a inserção desigual dos vários grupos raciais na economia competitiva, ressaltada por Fernandes (1972) como processo de racionalização econômica em curso visando a constituição de um novo modelo de organização da vida econômica e social.

Nesse processo, evidentemente, ainda segundo Fernandes, a integração do negro foi retardada uma vez que o processo de imigração, quando colocado em prática no Brasil, deu lugar aos europeus, acreditando-se com isso que os imigrantes brancos representavam o que havia de mais avançado no processo de civilização da sociedade nacional. Assim, tomemos a afirmação de Fernandes:

[...] embora a população da cidade abrigasse grande número de libertos, estes não lograram aproveitar as oportunidades de trabalho livre inerentes à ordem social escravocrata e senhorial de maneira vantajosa. Ao contrário, como mostram os anúncios e as estatísticas, os imigrantes concentrados na cidade absorveram as oportunidades ocupacionais de maior interesse econômico. [...] Portanto, antes do colapso do regime servil, o negro e o mulato sofreram de maneira bem definida os efeitos negativos da concorrência com os imigrantes (FERNANDES, 1972, 112).

Florestan Fernandes não confunde preconceito de classe com o de raça. Para ele, as duas formas de preconceito são reais e existentes no processo capitalista da sociedade brasileira, portanto, a única diferença é que, mesmo que o negro passe a integrar-se na sociedade brasileira, com posição social e econômica ascendente, o preconceito de raça continua. Prevalendo a construção deturpada, estereotipada e cheia de preconceitos do negro como um ser inferior e submisso ao branco. E esse preconceito racial está diretamente associado ao preconceito cultural, uma vez que tudo que é originário do negro é tido como algo ruim. Pois, “enquanto persistir esse padrão de equilíbrio, persistirá a desigualdade racial,

pois a ascensão do ‘negro’ e do ‘mulato’ se dará dentro de um processo de acumulação de vantagens que privilegia ao ‘branco’” (FERNANDES, 1972, p. 10).

Segundo Florestan Fernandes (1972), o que existe no Brasil, é uma tolerância das raças e não uma democracia, uma vez que, para que a democracia exista, é necessário uma igualdade racial, econômica e política.

E o que percebemos atualmente com a imagem do indígena em nossa sociedade? Historicamente, no Brasil, a imagem do índio sempre foi muito estereotipada. Nas pesquisas sobre o preconceito na Internet, encontramos alguns sites que mostram como a imagem do indígena ainda é bastante deturpada na mídia, por meio de estereótipos⁵ que espalham o preconceito pela população.

A relação dos Tupinambá com a mídia, tem sido permeada, em muitos casos pelo ódio e preconceito. Por exemplo, a mídia local chama os Tupinambá de uma série de nomes pejorativos, são referidos nas redes de televisão, jornais e rádios locais como supostos índios, olho da serpente, sequestradores, ladrões de terra, bandidos, quadrilha de irmãos e vassoura de bruxa, a praga que varreu a região destruindo o cacau desmantelando o sistema econômico local. Essa forma da mídia de retratar os Tupinambá gera impactos extremamente negativos e problemas muito sérios para a relação dos indígenas com os não-índios na região, alimentando e espalhando o ódio e o preconceito contra os indígenas na população. São muitos os casos relatados de perseguição pública a indígenas em escolas, hospitais, transporte público, etc. Repreendidos publicamente simplesmente por estarem pintados ou usando vestimentas tradicionais, muitas vezes os indígenas se sentem constrangidos em afirmar sua cultura (<http://www.indiosonline.net/ja-ouviu-falar-em-crime-de-odio/>).

Frequentemente, assistimos nos noticiários dos grandes canais de comunicação nacional, matérias que mostram os indígenas, apenas como pessoas violentas, dissimuladas ou selvagens. Suas reivindicações sempre são apresentadas como uma ação perturbadora da paz, passando uma mensagem “subliminar” de que os indígenas espalham a violência, que são um entrave ao desenvolvimento econômico.

A “reportagem Brasil de fato uma visão popular do Brasil e do mundo – Preconceito é barreira para garantir direitos indígenas em 04 de junho de 2014”, site

⁵Do grego *stereós* que significa sólido, imóvel; imagem ou opinião aceita sem a devida reflexão por uma pessoa ou grupo. Pode ser resultado de um hábito mental e muitas vezes de preconceito, por meio dos quais se “classificam” ou “qualificam” pessoas, grupos ou nações, sem o conhecimento específico, tais como estes: “os indianos são preguiçosos, os italianos gostam de música, etc.” (BIROU, 1982, p. 146). O estereótipo, segundo Birou (1982), “é diferente do preconceito”. Pois, o preconceito, “quando se torna um hábito, pode criar um estereótipo” (p. 146). Por outro lado, Stratton e Hayes (1994, p. 93) consideram que, se “um estereótipo é incorreto, negativo e [ainda assim é] mantido apesar de informação contrária, então ele deve ser chamado de preconceito”.

<http://antigo.brasildefato.com.br/node/27777> acesso em (08/09/16), mostra que muitos dos rituais sagrados e as rezas cotidianas tradicionais dos indígenas em Pernambuco foram proibidos na década de 1970. A indígena Claudinha Truká, liderança do povo Truká, lamenta o quanto a cultura de seu povo pode ter se perdido, devido ao fato de terem sido proibidos de dançar e fazer seus rituais dentro da Ilha de Assunção.

Por disputas de terras e querendo avançar sob terras indígenas demarcadas pelo governo, os fazendeiros tinham a prática de amedrontar, ameaçar, perseguir indígenas e matá-los. A saída foi tentar manter os rituais às escondidas durante as noites nas ilhotas do São Francisco. Nesse processo de preconceito racial, em relação à cultura, quantos indígenas não tiveram que abandonar seus rituais, escondendo sua identidade étnica, deixando de praticar sua língua materna, por medo da exclusão e violência que estavam sujeitos a sofrer.

Faustino (2006) aponta que, o processo de colonização no Brasil marcado pela escravidão e catequização dos índios no contexto da expansão mercantil europeia, além de produzir o extermínio de muitas etnias, utilizar a mão de obra escrava e explorar as riquezas locais, dificultou o conhecimento da experiência histórica e de mundo desses povos.

A proibição da língua é uma questão história, desde o período colonial, quando os europeus vieram para cá e tentaram impor sua cultura. Com o intuito de modernizar e desenvolver a colônia, Marques de Pombal fez publicar o documento Diretório dos Índios, no ano de 1757 proibindo veementemente o uso das línguas indígenas, impondo a língua portuguesa e forçando os casamentos com trabalhadores não índios para apressar o processo de civilização. Essa sempre foi uma prática de colonizador, conforme observamos a seguir:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade

tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1757).

Ainda assim, com este histórico de domínio e imposição econômico-cultural, algumas etnias indígenas são questionadas, atualmente, pelo fato de não terem preservado a língua, como se a adoção da língua portuguesa tivesse sido uma vontade deles e não parte de uma política governamental com intuito de fazê-los deixar de serem índios, para assim ocupar as terras por elas habitadas tradicionalmente (BANIWA, 2006).

Karl Marx (2001), ao explicar o que possibilitou o enriquecimento de algumas nações em detrimento da pobreza e exclusão de outras, a divisão do mundo em classes sociais em que algumas poucas pessoas são detentoras de grandes fortunas, poder e prestígio, e outras milhares são exploradas, subjugadas, excluídas e discriminadas; mostra que isso ocorreu pelo processo que ele chamou de *acumulação primitiva*, por meio do qual estudou o enriquecimento da Inglaterra que se deu em decorrência de ações violentas que praticou tanto contra os camponeses ingleses, como milhares de outras populações pelo mundo.

Marx enfatiza que o capital se processa como um círculo vicioso. Onde a acumulação de capital é possível apenas por meio da exploração de mais-valia. Portanto, “a acumulação primitiva é o ponto de partida do sistema de metabolismo social do capital”. Marx investiga esse processo com o intuito de desvelar sua verdadeira natureza. Segundo ele, na economia política clássica o assunto é tratado com um véu mistificador (típicos dos defensores do capital), apontando a burguesia como os verdadeiros produtores da riqueza social, que se dedicam a ampliar suas propriedades individuais, salvando aqueles pobres miseráveis que lançavam ralo abaixo até mesmo o que não tinham (SILVA, 2012, p. 19).

Segundo Marx, a acumulação primitiva foi o processo no qual, por meio da violência generalizada, privada ou pública, a burguesia arrancou dos campos os pequenos camponeses e trabalhadores arrendados, tornando-os livres para vender sua força de trabalho. O resultado disso foi a grande quantidade de pessoas que tiveram de recorrer à mendicância e ao roubo como únicos mecanismos de sobrevivência. (SILVA, 2012).

No interior do sistema capitalista, todos os métodos para aumentar a força produtiva social do trabalho aplicam-se à custa do trabalhador individual; todos os meios para o desenvolvimento da produção se convertem em meios de dominação e exploração do produtor, mutilam o trabalhador, fazem dele um ser parcial, degradam-no à condição de um apêndice da máquina, aniquilam o conteúdo do seu trabalho ao transformá-lo num suplício, alienam ao trabalhador as potências espirituais do processo de trabalho na

mesma medida em que a tal processo se incorpora a ciência como potência autônoma, desfiguram as condições nas quais ele trabalha, submetem-no, durante o processo de trabalho, ao despotismo mais mesquinho e odioso, transformam seu tempo de vida em tempo de trabalho, arrastam sua mulher e seu filho sob a roda do carro de Jagrená do capital. Mas todos os métodos de produção do mais-valor são, ao mesmo tempo, métodos de acumulação, e toda expansão da acumulação se torna, em contrapartida, um meio para o desenvolvimento desses métodos. Segue-se, portanto, que à medida que o capital é acumulado, a situação do trabalhador, seja sua remuneração alta ou baixa, tem de piorar (MARX, 2013, p. 877).

Ao fazermos uma análise da imposição de uma cultura sobre outra, há vários elementos que necessitam ser considerados, bem como é necessário conhecer, elementos do pensamento filosófico sobre diferenças e cultura.

Conforme Thomas Hobbes (1979), no *Leviatã*, em relação à importância que ele coloca de se ter um contrato social entre os homens em sociedade para amenizar o caos, por conceber que os homens são maus por natureza, e por isso, fazem guerras. Logicamente, não é a nossa intenção tratar especificamente sobre essa questão aqui, mas a sua entrada nesta discussão tem relação com a sua concepção sobre o conceito de igualdade e desigualdade existente na relação entre os homens. Para Hobbes, há na natureza do homem três causas principais de discórdia: a competição, a desconfiança e a glória.

Para o autor de *Leviatã*, a natureza dos homens torna-os desiguais perante os outros homens no que se refere à sabedoria, pois mesmo sendo capazes de reconhecerem nos outros homens uma grande inteligência, não acreditam que haja outro homem mais sábio que ele próprio. Isso se dá pelo fato de que, os homens vêem sua própria sabedoria bem de perto, e a dos outros homens à distância. Partindo da análise da igualdade, Hobbes relata que, se dois homens desejam a mesma coisa ao mesmo tempo, é impossível ela possa ser utilizada por ambos, eles tornam-se inimigos. Logo, um homem é um perigo para outro homem, pois se esforçam para destruir uns aos outros. O outro sempre usará a sua força para privá-lo de seus bens, de sua vida e de sua liberdade.

Nos estudos sobre o conceito de cultura o antropólogo Roque Laraia (2009), salienta que indivíduos de culturas diferentes vêem o mundo de maneiras diferentes. Segundo o autor, os diferentes comportamentos sociais são produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. Considera que todos os homens são dotados do mesmo equipamento anatômico, mas a utilização do mesmo, não é determinada geneticamente, depende de um aprendizado, que acontece no convívio e na interação cultural do grupo. Por outro lado, o autor alerta que, com uma postura de vermos o mundo apenas

através de nossa própria cultura, corremos o risco de considerar apenas o nosso modo de vida como o mais correto e mais natural.

Esse procedimento é denominado de etnocentrismo⁶, e é responsável pela ocorrência de numerosos conflitos sociais, pois os comportamentos etnocêntricos resultam em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. Nessa ótica, “práticas de outros sistemas culturais podem ser catalogadas como absurdas, deprimentes ou imorais” (LARAIA, 2009, p.74).

A primeira definição de cultura do ponto de vista antropológico pertence a Edward Tylor (1832 – 1917). “No vocabulário inglês *culture*, que ‘tomado em seu amplo sentido etnológico é um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade’” (LARAIA, 2009, p. 25). Tylor procurou demonstrar que cultura pode ser objeto de um estudo sistemático, uma vez que a cultura é um fenômeno que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução. Essa definição marcou o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos.

A diversidade é explicada por ele como resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução. Mas o que ele fez foi formalizar uma ideia que vinha crescendo na mente humana. A ideia de cultura, com efeito, estava ganhando consistência talvez antes de John Locke (1632 – 1704) que, em 1690, ao escrever “Ensaio acerca do entendimento humano”, procurou demonstrar que a mente humana não é mais do que uma caixa vazia por ocasião do nascimento, dotada apenas da capacidade ilimitada de obter conhecimento, através de um processo que hoje chamamos de “endoculturação” (LARAIA, p. 25).

Locke contestou os princípios ou verdades inatas, impressos hereditariamente na mente humana, ao mesmo tempo que ensaiou os primeiros passos do relativismo cultural ao afirmar que os homens têm princípios práticos opostos.

Tanto Locke como Hobbes estavam traduzindo o mundo burguês de suas épocas. Se acreditarmos que os homens são “egoístas por natureza”, conforme Hobbes acreditava, então

⁶Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc (EVERALDO, 1999 p. 07).

aceitaríamos a lógica de que a desigualdade seria algo natural, inerente ao homem. Na análise de Hobbes, os homens, precisavam de algo que lhes impunham limites que os impeçam de lutar uns contra outros. “Esses limites são estabelecidos pelo Estado que funda a sociedade como sociedade. Por isso mesmo, a existência do estado é condição fundamental para a existência de direitos” (TONET, 2012, p.48).

Portanto, para que as palavras “justo” e “injusto” possam ter lugar, é necessária alguma espécie de poder coercitivo, capaz de obrigar igualmente os homens ao cumprimento de seus pactos, mediante o terror de algum castigo que seja superior ao benefício que esperam tirar do rompimento do pacto, e capaz de fortalecer aquela propriedade que os homens adquirem por contrato mútuo, como recompensa do direito universal a que renunciaram. E não pode haver tal poder antes de erigir-se um Estado (HOBBS, 1979, p. 86).

Ivo Tonet, no texto “A crítica marxista da cidadania e da democracia” no livro “Educação contra o capital” (2012), nos apresenta o processo metodológico de Marx, nos oferecendo elementos para o entendimento sobre a questão da desigualdade na sociedade capitalista. Por isso, é preciso traduzir o real, para entendermos o fenômeno em sua integralidade. Isso significa que a desigualdade entre os homens, é resultado de um processo histórico.

Para ele, os indivíduos não precedem, ontologicamente, a sociedade. A própria natureza dos indivíduos é resultado das suas relações sociais. De modo que os indivíduos não nascem egoístas, mas se tornam egoístas ou solidários dependendo das relações reais que construírem. Por isso mesmo, segundo ele, é falsa a ideia de que o Estado não existiu e nem por isso existia a guerra de todos contra todos. Na verdade, esta guerra começou a existir a partir do surgimento da propriedade privada e das contradições inconciliáveis que se estabeleceram entre as classes sociais (TONET, 2012, p. 48).

Para Marx e Engels (2011) a existência da propriedade privada é responsável pelos conflitos existente na luta de classes, luta entre burguesia e proletariado.

Com a divisão do trabalho, no qual todas essas contradições estão dadas e que, por sua vez, se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas as outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição *desigual*, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem (MARX; ENGELS, 2011, p. 36). (Itálico dos autores).

O antropólogo americano Marvin Harris (1998), um dos principais teóricos do “materialismo cultural”, realizou diversos estudos sobre a temática étnico-racial na África, Índia e América do Sul, inclusive no Brasil, onde delineou seu objeto de pesquisa no doutorado em 1956 em uma comunidade na Bahia. Nos estudos desenvolvidos sobre a cultura, o antropólogo americano buscou explicar as diferenças de comportamento entre diferentes povos, por meio da história material dos homens. Utilizou-se de argumentos práticos para explicar as diferenças das sociedades e, contestou as vertentes que utilizavam da perspectiva evolucionista unilinear, por conceberem que todas as culturas passavam pelas mesmas etapas da evolução, que acaba por explicar as sociedades pela via do progresso, em uma escala que ia da menos a mais desenvolvida.

Yo creo que en el dominio de los fenómenos socioculturales el analogum de la estrategia darwiniana es el principio del determinismo tecnoecológico y tecnoeconómico. Este principio sostiene que tecnologías similares aplicadas a medios similares tienden a producir una organización del trabajo similar, tanto en la producción como en la distribución, y ésta a su vez agrupamientos sociales de tipo similar, que justifican y coordinan sus actividades recurriendo a sistemas similares de valores y de creencias. Cuando se traslada a la estrategia de la investigación, el principio del determinismo tecnoecológico y tecnoeconómico concede prioridad al estudio de las condiciones materiales de la vida sociocultural, del mismo modo que el principio de la selección natural da prioridad al estudio de las diferencias de eficacia reproductora (HARRIS, 1998, p. 03).

Os estudos mostram que o racismo está intimamente ligado ao preconceito, uma vez que este tem sua origem e seu fundamento na história da divisão da sociedade em classes distintas, onde a desigualdade social se evidencia, em relação à apropriação da riqueza produzida socialmente entre os indivíduos. SILVA (2012, p.17) afirma que essa divisão se estabelece desde o fim do comunismo primitivo, “quando os povos – as tribos, as *gens*, as confederações – socializavam a riqueza material e dividiam as tarefas cotidianas segundo as capacidades e qualidades de todos os indivíduos”.

O racismo continuando sendo uma das características centrais das sociedades capitalistas avançadas. Está institucionalizado na discriminação sistemática que as pessoas negras sofrem no trabalho, moradia, no sistema educacional, e no acesso à polícia e autoridades do controle de imigração (CALLINICOS, 1995).

No caso da escravidão, para justificar toda a violência, opressão e atrocidades cometidas com os negros e outros cativos, foi necessário criar uma teoria convincente de que

eram serem inferiores, bárbaros, pagãos e que deveriam ser torturados e subjugados para que deixassem de ser o que eram (MUNANGA, 2015).

O trabalho pesado, sujo, exaustivo e aniquilante que o negro realizava, era justificado pelos exploradores como uma forma de castigo ou punição para que as pessoas indignas pudessem se redimir dos pecados (SCHUCMAN, 2014). Ao consultarmos a etimologia da palavra trabalho verifica-se que se origina

Do latim *tripalium*, termo formado pela junção dos elementos *tri*, que significa “três”, *epalum*, que quer dizer “madeira”. *Tripalium* era o nome de um instrumento de tortura constituído de três estacas de madeira bastante afiadas e que era comum em tempos remotos na região europeia. Desse modo, originalmente, "trabalhar" significava “ser torturado”. No sentido original, os escravos e os pobres que não podiam pagar os impostos eram os que sofriam as torturas no *tripalium*. Assim, quem "trabalhava", naquele tempo, eram as pessoas destituídas de posses. (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. <http://www.dicionarioetimologico.com.br/trabalho/>)

Em relação à escravidão indígena, os colonizadores mercantilistas que viajavam pelo mundo em busca de riquezas, desenvolveram uma teoria para justificar que, pelo fato de os indígenas não conhecerem o cristianismo e não temerem a Deus, esses, não tinham alma, e assim deveriam ser submetidos àquele tipo de tratamento para serem expurgados dos pecados..

Portanto, ao estudamos um povo que possui características raciais, étnicas e culturais diferentes da população pertencente à sociedade dominante, um povo que sempre teve uma relação de desrespeito e discriminação, carregados de estereótipos que povoam sua história, haja vista a forma como o indígena e sua cultura sempre foram apresentados nos livros didáticos, “Índio, genérico, sem especificação de etnia; O índio como bom defensor da natureza; Cultura estática, parada no tempo; Aculturação; Índio folclorizado – pintado com cocar de penas; Nomadismo” (MOTTA; ASSIS, 2008, p.10), não é possível negar que sob as malhas da concepção de raça e mediante o racismo, historicamente foram construídas justificações que sujeitaram esses povos a condições de desigualdade e de pobreza com peculiaridades em tempos e lugares históricos diferentes, visando à expropriação de seus territórios.

Também é inegável que os preconceitos raciais penetraram a subjetividade dos indivíduos submetidos aos efeitos das condições objetivas e subjetivas das desigualdades sociais e de classe. “O domínio de classes lançou mão do racismo para a exploração do

homem, reforçando sua subjugação. Embora isso não tenha ocorrido sem formas de resistência, é permeado por lutas de inúmeras variedades” (SILVA, 2012, p. 13).

Jaccoud e Theodoro (2009), no artigo intitulado “Raça e Educação: os limites das políticas universalistas” na coleção publicada pela UNESCO “Educação para todos”, trazem um estudo sobre o conceito de preconceito racial e discriminação. Preconceito racial, e mesmo o racismo, têm sido classificados como fenômenos de ordem subjetiva, expressando-se por meio de valores, ideias e sentimentos. A discriminação racial tem sido entendida como ação de exclusão, restrição ou preferência que impede o tratamento ou acesso igualitário a direitos e oportunidades em função da cor da pele. Essa discriminação, enquanto ato de distinção e exclusão, expressa-se por intermédio de diferentes formas no convívio social. Desta forma, elaboram-se ações públicas igualmente distintas para cada tipo de discriminação.

Jaccoud e Theodoro (2009) destacam duas formas de discriminação existentes: discriminação direta e discriminação indireta. A discriminação direta é “todo ato expresso de restrição ou exclusão baseado na cor. É a chamada prática do racismo em sua forma mais explícita”. Por exemplo, quando uma pessoa de pele negra é insultada com palavras depreciativas e ou apelidos por causa da sua cor.

A discriminação indireta, também chamada de discriminação invisível ou institucional, “tem sido identificada como aquela cuja desigualdade de tratamento não se realiza através de manifestações expressas de racismo, mas sim de práticas aparentemente neutras” (JACCOUD; THEODORO, 2009, p. 114). Um exemplo seria a diferença entre o número de alunos negros na universidade em comparação a quantidade de alunos brancos. Esta forma dissimulada de discriminação é mais difícil de ser identificada e combatida, pois, pode passar despercebida porque é velada, “são inconscientemente sentidas porque são sutilmente observáveis entre nós, são situações que estão frente aos nossos olhos e não as percebemos e, se as percebemos, não lutamos contra elas” (BORNIOTTO, 2002, p. 23).

Desta forma, para combater e enfrentar a discriminação indireta, temos de um lado, a implantação de ações específicas voltadas ao combate do efeito da desigualdade racial, as chamadas ações afirmativas e, de outro, de políticas de combate aos preconceitos, estereótipos e ideologias que legitimam, sustentam e alimentam as práticas racistas (JACCOUD; THEODORO, 2009).

Etimologicamente, a palavra **racismo**, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Silveira Bueno (2000), é um substantivo masculino que quer dizer “Teoria da pureza da raça ou da separação das mesmas; segregacionismo” (p. 647). Raça é substantivo feminino do “conjunto dos antecedentes e dos descendentes de uma família, de um povo; geração;

origem; conjunto de indivíduos que conservam, por disposições hereditárias, caracteres semelhantes, provenientes de um tronco comum; classe; qualidade” (p. 646). No dicionário de sinônimos e antônimos, Houaiss (2012), raça é sinônimo de ascendência: genealogia, clã: família, grei, grupo, tribo, classe: categoria, espécie, descendência; distinção: conceito, cotação, crédito, evidência, importância, notabilidade, relevância, renome, reputação, etnia, gente, nação: pátria, povo.

Encontramos no Dicionário do pensamento marxista (2012), no que diz respeito a definição de raça,

[...] a exploração de grupos claramente demarcados segundo uma grande variedade de diferentes maneiras é parte integrante do capitalismo e que grupos étnicos se unem e agem em conjunto por terem sido submetidos a tipos de exploração distintos e diferenciados. As relações raciais e os conflitos raciais são necessariamente estruturados pelos fatores econômicos de caráter mais geral (BOTTOMORE, 2012, p. 460).

Silva (2012) destaca que o racismo cumpriu e continua a cumprir o papel das ideologias que intervêm nos conflitos sociais no intuito de repor a ordem. De certa forma, “as políticas afirmativas tentam humanizar o capitalismo, então poderíamos dizer que elas, assim como o racismo, também cumprem o papel das ideologias que intervêm nos conflitos sociais no intuito de repor a ordem” (p. 07). Uma vez que essas medidas são ações criadas para amenizar as desigualdades.

Isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que a sociedade atual produz preconceito, produz também, medidas ideológicas, discursos, documentos, publicidades, documentários, ou seja, algumas ações para compensar, esse problema. E o que dizer das questões indígenas que estão sendo colocadas nas agendas das políticas de Estado? São também ilustrativas dessa contrapartida?

A proposta por uma educação desprovida de preconceito, comprometida com a aceitação das minorias étnicas no processo de formação escolar e na sociedade envolvente, está na pauta das demandas das políticas de ações afirmativas⁷ destinadas às instituições de ensino em todos os níveis, inclusive a superior.

Na seção seguinte destacamos quais são as medidas que vem sendo formuladas, debatidas e implantadas nos encaminhamentos das políticas públicas para a implementação e

⁷O termo foi cunhado nos Estados Unidos sob a denominação de *affirmative action* (ação afirmativa) na década de 1970; na Europa sob os nomes de *positive discrimination* (discriminação positiva) e de *positive action* (ação positiva).

eficácia da educação inclusiva com objetivos de combater a discriminação e o preconceito de raça e padrões culturais.

2.2 Ações afirmativas e políticas de combate ao preconceito: orientações internacionais para a educação

O debate sobre a legitimação das Políticas Públicas de Ações Afirmativas no contexto educacional do ensino superior brasileiro tem provocado inúmeras discussões, indagações e, particularmente, muitas dúvidas em seus processos recentes de implementação deste segmento de ensino. A compreensão e, conseqüentemente, as opiniões da população brasileira são muito divergentes em relação ao sistema de cotas. Considerando o papel prestado pelos meios de comunicação e outras fontes de informação, há os que, demonstram-se favoráveis, acreditando que a ação propicia a oportunidade de acesso ao ensino superior a grupos historicamente desprivilegiados, e há os que, contrariamente, enfatizam que, essas políticas de ação diferenciada, ajudam a fortalecer o preconceito.

Moya e Silvério (2009, p. 236) analisam os principais jornais e revistas do país durante o período de consolidação da temática no âmbito estatal, nos anos de 1995 a 2006, para identificar como as publicações midiáticas apresentaram e discutiram o tema das cotas raciais. Os autores evidenciaram uma contrariedade majoritária em todas as mídias estudadas. Os principais argumentos afirmam que o sistema de cotas desrespeita o mérito individual, único meio de avaliar a competência de cada um, “Na medida em que reivindicam critérios coletivos e não individuais são negativamente compreendidas como uma ‘discriminação às avessas’” (p. 236). As cotas raciais pretendem transformar a nacionalidade como beneficentemente mestiça, em um sistema “bipolarizado entre negros e brancos”. Como se “o sistema de cotas pudesse racializar a sociedade, institucionalizando o racismo brasileiro”.

Outros argumentos culpam o nível de qualidade das escolas públicas como responsáveis pela baixa aprovação dos negros e pobres nos vestibulares das universidades. Para esse argumento, “as cotas são vistas como um subterfúgio político, com baixo custo, para não melhorar o sistema educacional público, este visto como principal problema a ser sanado para que a população negra e pobre ‘naturalmente’ adentre no ensino superior” (MOYA; SILVÉRIO, 2009, p. 237).

Os argumentos mais acionados para a defesa do sistema de cotas são aqueles que o apresenta como promotor de justiça social, por meio da inclusão da população negra e

economicamente carente em locais de poder e prestígio social que possam proporcionar uma possível melhoria na qualidade de vida e diminuição das injustiças sociais. A elaboração de políticas de reparação histórica destinada à população afrodescendente, em razão não só do passado escravocrata brasileiro, mas também pelas décadas de negligência e ausência de estabelecimento de políticas de combate à exclusão dos negros na sociedade, suscitam debates nacionais que abordam a qualidade do sistema educacional brasileiro e levam à tona, a defesa e o reconhecimento da valorização da diversidade racial em contrapartida ao modelo eurocêntrico vigente e dominante nos locais de poder.

Portanto, o que se percebe é que a democratização do ensino superior público não é um consenso, pelo contrário, há uma parcela significativa de pensadores e acadêmicos que afirmam que a universidade pública não deve se preocupar com tal questão. Por essa concepção, o seu foco deve ser exclusivamente a excelência acadêmica, fundamentada apenas na competência individual, ou seja, que na universidade só devem estar os mais bem preparados. Nessa perspectiva, “a universidade pública é (e deve continuar sendo) o local máximo e restrito da produção do saber e, conseqüentemente, do poder” (MOYA; SILVÉRIO, 2009, p. 238).

A redemocratização no Brasil é ainda um processo recente e permeado por diversas lacunas não resolvidas (MOEHLECKE, 2002). Uma dessas lacunas refere-se às condições desiguais de oportunidades para pessoas com características não mutáveis, como a cor da pele e etnia, que influencia na definição das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional, acesso ao ensino superior, participação na vida política. Pois, “pretos e pardos, apresentam maior taxa de mortalidade infantil, menor esperança de vida, menor renda para maior jornada de trabalho, índice superior de desemprego, menor mobilidade social, média de anos de estudos inferior etc, que os brancos” (ROSEMBERG, S/D, p. 3).

Os dados referentes à discriminação e desigualdades nessas diferentes áreas têm sido frequentemente divulgados, tanto em âmbito nacional como internacional. No entanto, são várias as controvérsias acerca de quais seriam as melhores soluções, já que essa situação tem-se mostrado inalterada por décadas. Essas divergências de opiniões nos remetem a pensarmos sobre as medidas que passam a ser tomadas pelo poder público para enfrentamento das iniquidades, do preconceito e da discriminação existentes entre grupos, historicamente desprivilegiados. Uma das propostas que surgiram como resposta ao problema foram as políticas de ação afirmativa, também designadas “política de cotas”, “reserva de vagas”, “ação compensatória”, que veiculam como tema no debate e “agenda pública brasileira”.

Entendemos que, antes de assumir uma posição favorável ou contrária a essas políticas, seria importante conhecer e entender melhor o que são, sua história e a direção assumida por algumas de suas polêmicas.

A expressão tem origem nos Estados Unidos no período da década de 1960, quando os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa por direitos. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (MOEHLECKE, 2002).

Ressalta-se que as ações afirmativas representam medidas tomadas pelo Estado norte-americano, então dominado por uma elite conservadora, com o claro propósito de abrandar as revoltas e os motins levados a cabo por grupos ligados ao movimento negro, principalmente após o assassinato de Martin Luther King em 1968 (KAUFMANN, 2007, p.174). Muitos desses, por sua vez, organizavam-se em grupos e sociedades que, não raro, utilizavam métodos violentos e cruéis contra a ascensão social e econômica dos negros. Criava-se, assim, um clima de enfrentamento e violência, atingindo tal proporção que os contemporâneos inclusive temiam o advento de uma “segunda guerra civil norte-americana”. O Estado, embora dominado por sua tradicional elite conservadora, não poderia permitir a intensificação desses conflitos: tomando medidas destinadas a aplacar a inquietação social para além das medidas não-discriminatórias, começou a promover as ações afirmativas, agora sim entendidas como verdadeiras políticas de inclusão social das minorias (CRUZ, 2011).

Essas medidas não ficaram restritas aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se frequentemente a expressão “ação ou discriminação positiva” (MOEHLECKE, 2002). Em 1982, a “discriminação positiva” foi inserida no primeiro “Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades” da Comunidade Econômica Europeia (Centro Feminista de Estudos e Assessoria, 1995, Estudos Feministas, 1996). Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres.

As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política. Além desses aspectos, a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível.(MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Apesar das ações afirmativas já vigorarem nos Estados Unidos desde a década de 1960, quando o movimento pelos direitos civis dos negros e das minorias conquistou várias liberdades individuais e garantias de não discriminação em serviços públicos, no Brasil houve uma dificuldade de estabelecer políticas públicas que combatessem a discriminação, em razão ao “mito da democracia racial” (SILVA FILHO, 2013).

No Brasil, as reivindicações dos movimentos sociais que pediam pela construção da justiça social, por meio de ações afirmativas, esbarravam na intolerância de grande parte da mídia e da elite econômica, política e social que se negavam ao debate sobre a discriminação, o preconceito e a reparação social, pois se acreditava na ideologia de que, sendo o Brasil, um país de mestiços, havia uma convivência harmoniosa entre os povos de diferentes etnias – brancos, negros e índios. “O mito da democracia racial afirmava que no Brasil não havia racismo, e que os desníveis sociais que poderiam existir tinham origem exclusivamente em questões sociais” (SILVA FILHO, 2013, p. 56).

Na década de 1950, a UNESCO financiou várias pesquisas no Brasil, inspiradas na visão de que o Brasil era um país que vivia uma harmonia racial. O objetivo dessas pesquisas visavam mecanismos de como superar o racismo que existia no mundo, no contexto de pós-Guerra. A ONU escolheu o Brasil por acreditar que este era um país modelo de harmonia propagada pela ideia do livro “Casa Grande Senzala”, demonstrava que o Brasil era um país onde todas as raças viviam bem (HOUFBAUER, 2003).

O mito da ausência do preconceito de cor no Brasil é retomado por Thales de Azevedo⁸, assim como já o fizeram Roger Bastide, Florestan Fernandes, João Baptista Borges Pereira e outros. Em seus estudos, demonstra a visão cada vez mais comprometida com o desmascaramento do mito da democracia racial identificando várias formas de discriminação

⁸Na obra de AZEVEDO, Thales de. Democracia racial: ideologia e realidade. Petrópolis: Vozes, 1975. Thales de Azevedo fundamenta todo seu trabalho no mito da ideologia racial, tomando como pano de fundo o intercasamento – branco-negro – que reflete a estrutura brasileira de ontem e de hoje no nível das relações entre tais grupos.

racial existente no Brasil como desigualdade e exclusão, de natureza econômica, de gênero, regional e étnica (SILVA FILHO, 2013).

No período de 1964 a 1984, o regime militar ainda divulgava e defendia a imagem do Brasil como um país sem os conflitos étnicos que ocorriam nos Estados Unidos e nas lutas pela libertação da África e da Ásia.

O racismo brasileiro então é de natureza diferente do estadunidense e sul-africano, mas ainda é racismo, pois institucionalmente a sociedade sempre colocou os negros nas posições sociais mais desfavoráveis, havendo notável coincidência entre negros e pobres, negros e maior percentual de analfabetismo; negros e exclusão da universidade (SILVA FILHO, 2013, p. 58).

Em 1977, Abdias do Nascimento⁹, emprega o termo afrodescendente em substituição à palavra “negro”, ou “preto”, na pretensão de deixar de trabalhar com aspectos fenotípicos e enfatizar aspectos da ancestralidade cultural de um grupo ou grupos sociais.

Esse esforço pela valorização da ancestralidade africana foi o contraponto ao mito da democracia racial, pela valorização da beleza negra, dos valores negros, como forma de aumentar a autoestima do referido grupo social e permitir a criação de uma mística do movimento social que reivindica novos espaços sociais, na mídia, na universidade, no mercado de trabalho (SILVA FILHO, 2013).

As cotas nas universidades são partes dessa estratégia mais ampla de afirmação da identidade, do sentimento de pertença, da busca da diferença como valor fundante da alteridade e da diversidade na sociedade, em contraposição ao monismo cultural e à imposição de um único modelo estético, político, cultural. Nesse sentido, a ação afirmativa por meio das cotas, tem sua importância não somente pela democratização do acesso à universidade, mas pela ampliação dessa disputa contra hegemônica colocada na sociedade para a superação das exclusões e pelo desmascaramento do mito da democracia racial (SILVA FILHO, 2013).

⁹Abdias do Nascimento foi professor emérito da Universidade do Estado de Nova York, Doutor Honoris Causa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pela Universidade Federal da Bahia, e um intelectual importante na luta antirracista durante o século XX no Brasil, por ter participado da Frente Negra na década de trinta e fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN), lançou o documento “O Genocídio do Negro Brasileiro”, em 1977 na cidade de Lagos, na África, no 2º Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, que depois virou livro em 1978 pela editora Paz e Terra. Trata-se de um documento referencial na luta pela igualdade e contra a discriminação no Brasil, além do fato de Abdias do nascimento estar nesse período exilado do Brasil, ministrando aulas nos Estados Unidos, como consequência do golpe militar de 1964. Esse regime militar brasileiro tentou impedir a leitura desse documento no referido encontro na África, que se consubstanciava como foro internacional privilegiado para o Pan Africanismo e a diplomacia de países africanos e de fora da África. O exílio de Abdias e a tentativa de censura perpetrada pelo então governo militar brasileiro são uma demonstração da postura autoritária que seguiu a tradição nacional de negar a existência de racismo e da postura de proibir esse debate (SILVA FILHO, 2013, p. 57).

Fúlvia Rosenberg (S/D) descreve o conceito de ações afirmativas como uma série de medidas “especiais e temporárias”, tomadas pelo Estado e pela iniciativa privada, “espontânea ou compulsoriamente”, com o objetivo de eliminar as desigualdades historicamente construídas e acumuladas, provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, éticos, religiosos, de gênero dentre outros. Portanto, “as políticas afirmativas se apoiam na negação do racismo” (SILVA, 2012, p. 10).

Silva Filho (2013), em síntese, salienta que:

[...] podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social (SILVA FILHO, 2013, p. 203).

Patrícia Franco (2006) destaca em seus estudos na dissertação de mestrado intitulada “Entre a morte e a ressurreição de um mito: os discursos públicos da academia sobre as ações afirmativas no Brasil”, que as ações afirmativas consistem em intervenções de cunho político-institucional, com metas práticas, associadas ao jogo de poder no seio da sociedade. Ou, por outras palavras,

[...] intervenções que têm por objetivo causar um impacto transformador, sobre as representações, as condutas e o acesso de grupos vitimados pela discriminação e exclusão social (com base em categorias socialmente significadas, como gênero, raça, naturalidade) às posições disponíveis na estrutura de uma sociedade, rompendo com uma dinâmica histórica e silenciosa de reserva de prestígios a segmentos dominantes (FRANCO, 2006, p. 22).

Lopes (2008) analisou a origem histórica das ações afirmativas no Brasil, e verificou que o fortalecimento argumentativo para a implementação de tais medidas passou a fazer parte da pauta da agenda do governo e de certas universidades a partir de dois marcos específicos: do reconhecimento oficial por parte do governo federal que o preconceito permeava as relações sociais no Brasil, na década de 1990 e a ocorrência da Conferência de Durban no ano de 2001, a qual intensificou o debate sobre o tema ao levar à tona as discussões sobre a existência e as consequências do racismo entre os brasileiros.

A adoção de políticas afirmativas nos países como o Brasil, foi possível após os debates que influenciaram grande parte dos intelectuais e dos militantes dos movimentos de

defesa da população negra realizados na Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, realizada com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos e promovida pela Organização das Nações Unidas. Também o *apartheid*, Durban, na África do Sul, em 2001. “Foi consolidado o Comitê Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial e uma tendência de pensamento, o multiculturalismo” (SILVA, 2012, 10).

Nos estudos de Faustino (2006), encontramos que o termo multiculturalismo é utilizado para o “reconhecimento oficial da existência de grupos culturalmente diferentes em um dado país” (FAUSTINO, 2006, p. 76). Sua origem histórica iniciou-seno Canadá, como uma estratégia do governo para reprimir o movimento separatista nos anos 1960. A autora faz referência aos estudos de Mitchell, intitulado *Multiculturalismo ou as cores unidas do capitalismo* (1993), e nos esclarece que o termo passou a ser disseminado, após o discurso do primeiro ministro canadense, o liberal Pierre Elliott Trudeau, em outubro de 1971, no qual foi apresentado um novo plano para o país chamado Multiculturalismo dentro de uma base bilíngue. O projeto foi desenvolvido no intuito de amenizar as tensões raciais que estavam acontecendo naquele momento, entre os dois grupos majoritários e fazer o país crescer economicamente.

O multiculturalismo apregoava o fim das “amplas coalizões sociais” e o início de uma era em que só restassem as “organizações e movimentos específicos” que lutassem individualmente pelos seus interesses particulares. No campo do conhecimento o multiculturalismo prega o abandono das categorias da totalidade e da universalidade e reduz seus estudos à particularidade de grupos ditos minoritários, dentre os quais o de maior relevância é ligado às relações étnico-raciais (SILVA, 2012, p. 11).

Na busca de categorizar o multiculturalismo, Silva (2012), destaca que foi a Fundação Ford (FF), fundada em 1936 pelos donos da Ford Motors, que ressaltou o multiculturalismo, corroborando com a “disseminação de organizações sociais fragmentadas, que reduziram sua pauta à luta pela cidadania” (SILVA 2012, p. 11). Considerado como uma tendência de base burguesa, o multiculturalismo passou a ser o meio, pelos qual os dirigentes da Fundação Ford, encontraram para amenizar o caos que havia sido perpetuado a partir da década de 1960, nos protestos encabeçados pelos movimentos sociais contra a Guerra do Vietnã, sendo empregado como uma estratégia política para estabelecer a ordem social.

O ideário do multiculturalismo se disseminou e foi sendo adotado, na pauta da agenda das políticas públicas do governo como uma alternativa para o reconhecimento da diversidade cultural e garantia da igualdade:

[...] o discurso da política multicultural promoveu a exaltação da diversidade como uma característica positiva das sociedades modernas e propôs o reconhecimento da filiação de cada indivíduo a seu grupo cultural ressaltando a importância das crenças e dos costumes diferenciados no combate ao racismo e a discriminação tendo a escola como *locus* privilegiado para a difusão destas ideias (FAUSTINO, 2006).

Desta forma, podemos compreender o desenvolvimento de uma série de incentivos estatais e privados, no cenário brasileiro, como a adoção de políticas de ação afirmativa, com objetivos de reconhecer que as populações negra e indígena sofrem com a desigualdade e a discriminação no Brasil, conforme o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei 10.639/2003 que introduziu na Lei 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando, em seus Art. 26, 26 A e 79 B, o direito a igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como igualdade de direito de acesso às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, em diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros (PARECER, p. 341).

Segundo o PARECER CNE/CP Nº 3/2004 – CP – Aprovado em 10/03/2004, essas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana devem estar presentes nos currículos, projetos políticos-pedagógicos de todas as instituições de ensino, particulares ou públicas, em todos os níveis, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Diante dessa realidade, aumenta-se o debate nos vários âmbitos sociais, como os meios acadêmicos, nas instituições políticas, nas agendas dos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO) de políticas públicas destinadas à educação e na sociedade civil como um todo, acerca da necessidade de adoção de medidas que possam reverter o quadro de exclusão social que sofrem os grupos afetados historicamente pela discriminação.

A interferência dos organismos internacionais na economia e na reorganização do Estado brasileiro é evidente na área da educação, pois os principais documentos referentes à política educacional apresentam esse alinhamento com as propostas internacionais, principalmente da UNESCO (DIAS; LARA, 2008).

As novas demandas de educação explicitadas por diferentes documentos dos “novos senhores do mundo” – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – e seus representantes regionais – Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Oficina Regional de educação para a América Latina e Caribe (OREALC) – baseadas nos slogans sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente, e outros, que expressam os princípios neoliberais (FRIGOTTO, 2000).

Esta política de usar palavras e conceitos de impacto como parte da estratégia para conservar a natureza excludente das relações sociais, destacam os dilemas e contradições que o capital e a classe que o mantém – a burguesia – que, historicamente encontram, para adequar a educação aos seus interesses.

Explicita-se, no entanto, um espaço de contradição dentro do qual é possível desenvolver uma alternativa de sociedade e de educação democráticas que concorrem para a emancipação humana (FRIGOTTO, 2000). Sobre essa análise, já destacavam Marx e Engels, na Ideologia Alemã:

[...] toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas (MARX; ENGELS, 2011, p. 48).

Voltamos nosso olhar para a importância de interpretarmos os textos das reformas, ler o que dizem, mas também captar o que “não dizem”. Para que possamos intervir criticamente neste processo, é fundamental nos munirmos de forças no intuito de “investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 430). Na busca de atentarmos para uma análise crítica das políticas e propostas imbricadas na legislação educacional, indagam as autoras:

Quais os caminhos trilhados na busca de legitimação das reformas? [...] Como poderemos construir novas lentes para interpretar os textos da reforma, compreender e intervir criticamente nos rumos desta política? [...] Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade: tal processo implica de certo modo, uma reescrita das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece

contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2012, p. 430).

De acordo com Faustino (2006) os organismos internacionais utilizam os termos cultura e diversidade cultural para a intervenção nos países, em que atuam, e esses termos passam a figurar “[...] nos discursos dos chefes de Estado, nas políticas públicas, na produção intelectual, na mídia, nas reivindicações dos movimentos sociais e atualmente, tem constado também, da agenda dos setores conservadores” (FAUSTINO, 2006, p.61).

Para inibir os conflitos, gerados pelas demandas por políticas de negociação, provenientes dos movimentos sociais, como o apelo ao multiculturalismo, países periféricos como o Brasil precisaram se reorganizar economicamente, por meio de empréstimos através dos organismos internacionais para suprir as necessidades dos grupos minoritários. Passaram, então, a aderir às políticas desses organismos como as políticas de educação.

Segundo Carvalho (2012), no período das reformas educacionais brasileiras, a partir dos anos 1990, houve uma grande influência dos organismos internacionais em alguns dos principais documentos produzidos para a educação brasileira (CARVALHO, 2012).

No intuito de reverter os altos índices de evasão e repetência que estava presente na educação brasileira neste período, o Brasil participou, em março de 1990, da “Conferência de Educação para Todos”, realizada em *Jomtien*, na Tailândia, financiada pelas seguintes agências internacionais: Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM).

Na conferência participaram representantes dos governos, agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas na área educacional em todo o mundo. “Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2011, 48 itálico das autoras).

Os resultados obtidos nesta conferência foram sintetizados na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, as quais se tornariam as bases do Plano Decenais de Educação nos diferentes países. Sua finalidade era a universalização da educação básica como direito de todos e condição para a cidadania e para o desenvolvimento. Essa Conferência foi a primeira referência explícita da influência dos organismos internacionais na definição das políticas nacionais na área da educação (CARVALHO, 2012).

O documento apresenta as principais motivações, tanto econômicas como educacionais, para a realização da conferência. Ressalta que, após mais de quarenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma que “toda pessoa tem direito à educação”, na realidade a educação ainda não é de acesso para todos. “Os dados levantados apontam que um grande índice de crianças, principalmente meninas, não tem acesso ao ensino primário e 960 milhões de adultos são analfabetos, dos quais dois terços são mulheres” (DIAS; LARA, 2008).

Suas principais determinações e objetivos foram acatados por diversos governos, principalmente o brasileiro, tal fato é visível na elaboração dos seguintes documentos estudados nesse trabalho: LDB (1996) e PCN (1997). Para tanto, foi abordado a Declaração já anunciada no contexto da reestruturação do estado na década de 1990, alinhado à doutrina neoliberal. Num segundo momento abordou as expressões da Declaração de *Jomtien* nos documentos brasileiros mencionados.

A carta de *Jomtien* atribuiu à educação básica um lugar central, evidenciando sua importância e prioridade para todos, como uma meta viável. Portanto, enfatizando que a educação é um “direito de todos” e que ela pode contribuir para um mundo mais seguro com maior tolerância e a cooperação internacional, isso por meio de uma educação de melhor qualidade. Considerando que, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, faz-se necessário torná-la mais relevante, com melhor qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível, a todos, fixa os objetivos principais em 10 pontos, a seguir, sintetizados:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos – é considerado pelo documento, prioridade propiciar para as crianças, jovens e adultos, os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas), conteúdos básicos (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes).

2. Expandir enfoque – universalizar o acesso à educação e promover a equidade a equidade com atenção a aprendizagem, ampliar os meios para a aprendizagem e ambiente adequado.

3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade – Garantir igualdade de acesso à educação básica, principalmente para os grupos excluídos, os pobres, os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades

educacionais. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

4. Concentrar a atenção na aprendizagem. – a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

5. Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica – Ampliação da Educação Básica que começa na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado. A educação fundamental deve ser universal, levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida.

6. Proporcionar um ambiente adequado de aprendizagem – os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A interação entre a educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração.

7. Fortalecer alianças – As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de

trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental.

8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio – promover políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Melhoria do ensino superior e desenvolvimento da pesquisa científica e conhecimento tecnológico.

9. Mobilizar recursos – mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano; melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação, acima de tudo, é necessária uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.

10. Fortalecer a solidariedade internacional – promover relações econômicas mais justas e equitativas para corrigir as disparidades desenvolvidas com baixa renda, a fim de atenuar suas limitações para alcançar a meta da educação para todos e eliminar conflitos e disputas locais e promover a paz mundial (CARVALHO, 2012).

Para atingir tais objetivos, definiram-se metas e princípios de ação para que os países signatários cumprissem em dez anos.

Outro documento importante destinado à educação, proveniente dos organismos internacionais foi a Declaração de Nova Delhi Sobre Educação Para Todos – em 06 de dezembro de 1993. Nove países – Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia – assinaram a Declaração de Nova Delhi, na qual reafirmaram o compromisso com as metas definidas pela Conferência Mundial para Todos, ou seja, traz metas para atender as necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos,

tornando universal a educação básica e ampliando oportunidades de aprendizagem, para crianças, jovens e adultos.

De acordo com o documento,

Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos. (UNESCO, 1998, p.2).

O objetivo desse documento são os princípios assumidos na Declaração de *Jomtien*, com o compromisso nacional de educação para todos. Ao elaborá-lo um grupo representativo do sistema educacional brasileiro, com valioso apoio de instituições nacionais e internacionais - como UNESCO e UNICEF-, propôs um conjunto de diretrizes que deverão orientar a educação brasileira. Desta forma, formulou-se o Plano Decenal de Educação brasileiro.

O documento *Educação para Todos: o compromisso de Dakar* – em abril de 2000, decorridos dez anos da realização da Conferência de *Jomtien*, a UNESCO promoveu um amplo processo de avaliação dos progressos alcançados, tendo em vista o grande objetivo de “educar todos os cidadãos de todas as sociedades” (UNESCO, 2001).

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (UNESCO, 2001, p. 6).

Aos governos ficou o compromisso de assegurar os objetivos e metas de educação para todos (EPT) sejam alcançados e mantidos. Conforme as seguintes metas:

1. Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
2. Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situação difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completa-la;

3. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida;
4. Atingir, em 2015, atingir 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos;
5. Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre gêneros, na educação primária e secundária e, até 2015, [...] concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la;
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagens reconhecidos e mensuráveis, sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculos e habilidades essenciais para a vida (UNESCO, 2001, p. 18-20).

Ao analisarmos o *Relatório Delors*¹⁰, um dos principais documentos da política educacional, formulada no período da reforma neoliberal, é possível identificar que ele não foi elaborado por educadores ou cientistas da área de educação. Para ser legitimado, foi encomendado a especialistas de diversas áreas, contratados para tal fim e que atuaram em um esquema organizacional pré-estabelecido. A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, reuniu-se sob a direção de Jacques Delors entre 1993 a 1996 (RIZO, 2012).

O referido documento coloca que é na escola que se deve instigar o interesse e o acesso da sociedade pela educação no século XXI. Em um mundo em constantes mudanças e respostas rápidas, a escola é colocada a serviço dos interesses econômicos do capitalismo e deve, assim, preparar o aluno para as mudanças que começaram a ser realizadas (rebaixamento dos salários, desemprego, perda da estabilidade no emprego, privatização dos serviços públicos essenciais) em busca de um ser humano mais harmonioso, mais conformado com a vida de carências e privações que levará, no contexto da crise econômica, fazendo parte da classe trabalhadora.

Com este objetivo, foram lançados os quatro pilares da educação em busca de uma educação para um convívio mais harmonioso. Aprender a conviver; Deixa claro que “A comissão, [...] sonha com uma educação criativa e que sirva de suporte a esse novo espírito”; Aprender a conhecer; Aprender a fazer e Aprender a ser. “A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana” (DELORS, 2001, p.14). Perante a tais

¹⁰Jacques Delors é um político com experiência de trabalho em agências financeiras e estudou economia.

encaminhamentos lança a questão como condição para a eficácia de seus objetivos: como atuar de modo que as políticas na área da educação executem um duplo objetivo: a qualidade do ensino e a equidade?

No documento da UNESCO, *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990* (UNESCO 1998), no Artigo 3 anuncia a intenção de “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, enfatiza que, ao se pensar em uma educação básica universal, de qualidade e equitativa, deve-se superar todo e qualquer obstáculo que possa impedir o acesso e a participação de todos, sem distinção de raça, sem preconceitos e estereótipos de qualquer natureza.

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1998, Art.3).

A política formulada com base no pensamento neoliberal é a de que a educação deve funcionar como harmonizadora dos efeitos desumanos do mercado, para o alívio da pobreza “diminuindo ou nivelando as desigualdades sociais produzidas pelo sistema” (FAUSTINO, 2006, p. 120).

Valorizar e reconhecer as diferenças tem sido a forma encontrada pela Unesco para combater o racismo, a intolerância e o preconceito. O propósito é criar condições para um desenvolvimento humano mais harmonioso e equitativo, de modo a aliviar a pobreza, enfrentar a exclusão socioeconômica, amenizar as opressões e os conflitos entre sociedades diversificadas, conforme está no *Relatório sobre o desenvolvimento Mundial 2000/2001 Luta contra a Pobreza*, diferentemente do Relatório publicado em 1990, que emprega o termo reduzir a pobreza. “O Banco Mundial assumiu a missão de combater a pobreza com paixão e profissionalismo, colocando essa luta no centro de todas as suas atividades, pois reconhecemos que o desenvolvimento bem sucedido requer um mandato amplo, múltiplo e adequadamente integrado” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. V).

De Tomasi; Warde; Haddad (1996, p.10) em “O Banco Mundial e as Políticas de Educação” analisam as implicações técnicas e financeiras do Banco Mundial, apresentando as atuais “linhas de ação, estratégias, objetivos e prioridades do Banco Mundial no Brasil no setor educacional”e, especialmente, sobre os projetos financeiros em nove Estados do

Nordeste e em São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo. Apontam para a reflexão e a crítica dos resultados negativos da presença do Banco Mundial na definição das políticas educativas no Brasil. Uma vez que, o Banco Mundial desempenha papel de caráter estratégico no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, através das políticas de ajuste estrutural.

Das estratégias de ação, no combate à pobreza, o “Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial 2000 a 2001”, aponta que, “Cada país em desenvolvimento deve preparar sua própria combinação de políticas para reduzir a pobreza, de acordo com as prioridades nacionais e realidades locais” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 07).

Ainda, segundo De Tomasi; Warde; Haddad (1996), o papel do governo acaba sendo o de implantar reformas que visam produzir as condições necessárias à nova fase de reprodução do capital monopolista, dentre as quais, as que afetam as funções reguladoras do Estado sobre o mercado, ao mesmo tempo que são reduzidas ou anuladas as suas obrigações sociais, confirmando a tendência cada vez mais nítida de esvaziamento dos Estados nacionais no processo de desenvolvimento, tratando, especificamente aqui, sobre os efeitos do neoliberalismo com o esvaziamento do Estado, visto como incapaz de conter a crise.

Nesse sentido, os “direitos universais” de cidadania são questionados e reduzidos aos “direitos possíveis” em uma sociedade marcada pelo ajuste fiscal e por sua lógica de alinhamento econômico. Por outro lado, os “direitos universais” são substituídos por políticas assistenciais e compensatórias, com vistas à redução das consequências sociais “naturais” da intervenção econômica. (DE TOMASI; WARDE; HADDAD, 1996).

Nos estudos de Susan Robertson (2012) ao investigar “a estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial”, destaca que

[...] para muitos observadores, os efeitos do Banco Mundial pela redução da pobreza, especialmente no último quarto de século, foram muito pouco expressivos. [...] Desde 1980, com a mudança para o neoliberalismo como paradigma ideológico que orienta o desenvolvimento, as políticas do Banco Mundial têm tido consequências negativas para o crescimento econômico e a igualdade social no mundo. O setor da educação não foi exceção nessa mudança de paradigma e tampouco deixou de sofrer seus efeitos (ROBERTSON, 2012, p. 283).

As reivindicações em relação às diferenças, que pedem pela construção de uma sociedade mais democrática e igualitária, que respeite as diferenças, a diversidade na sociedade de pessoas comuns, justamente aquelas condenadas pelo mercado a mais absoluta

miséria, estão estreitamente relacionadas aos momentos de crise do capitalismo e aos interesses pela manutenção da sua lógica societária.

Faustino e Mota (2012), afirmam que essa preocupação com o tema da diversidade ganhou maior destaque por parte do poder público nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Para compreendermos a política de inclusão atual, é necessário compreendermos que “a economia mundial, no final do século XX, mais precisamente nas décadas de 1970 a 1990, passou por uma crise com grandes repercussões históricas. O mundo do trabalho foi profundamente abalado com o desemprego estrutural” (p.7). Houve muitas demissões e conseqüentemente, houve um grande aumento de desempregos.

Dentre os vários autores que discutem a crise econômica e o desemprego estrutural produzido pelo sistema capitalista, temos Eric Hobsbawn (1995) em “Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991” apresenta o contexto histórico desse período marcado por um cenário de guerras mundiais, crises econômicas e revoluções, guerras étnicas e separatistas, da precariedade dos sistemas políticos transnacionais e da reposição selvagem da desigualdade contemporânea. “Viviane Forrester, no livro *O horror econômico*, publicado na França em 1997, mostra um panorama assustador do que representou esse fenômeno do ponto de vista econômico e social, como causador de grande sofrimento humano” (FAUSTINO; MOTA, 2012, p.7).

Não é o desemprego em si que é nefasto, mas o sofrimento que ele gera e que para muitos provém de sua inadequação àquilo que o define, àquilo que o termo “desemprego” projeta, apesar de fora de uso, mas ainda determinando seu estatuto. O fenômeno *atual* do desemprego já não é mais aquele designado por essa palavra, porém, em razão do reflexo de um passado destruído, não se leva isso em conta quando se pretende encontrar soluções e, sobretudo, julgar os desempregados (FORRESTER, 1997, p. 10, itálico da autora).

Após os “anos de ouro do capital¹¹” (1950 – 1960) no imediato pós-guerra, a crise econômica dos anos de 1970 afetou o ritmo de crescimento dos países capitalistas centrais –

¹¹Segundo Hobsbawn (1995) a era de ouro foi um fenômeno mundial, embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria da população do mundo – os que viviam em países para cuja pobreza e atraso os especialistas da ONU tentavam encontrar eufemismos diplomáticos. Entretanto, a pobreza do Terceiro Mundo aumentou num ritmo espetacular [...]. As décadas de 1970 e 1980 mais uma vez se familiarizaram com a fome endêmica, com a imagem clássica, a criança exótica morrendo de inanição, vista após o jantar em toda tela de TV do Ocidente. Durante as décadas douradas não houve fome endêmica, a não ser como produto de guerras e loucura política, como na China. Na verdade, à medida que a população se multiplicava, a expectativa de vida aumentava em média sete anos – e até dezessete anos, se compararmos o fim da década de 1930 com o fim da década de 1960 (MORASWETZ, 1977, p. 48). Isso significa que a produção em massa de alimentos cresceu mais rápido que a população, tanto nas áreas desenvolvidas quanto em toda grande área do mundo não industrial (p. 255). [...] O que antes era um luxo tornou-se o padrão do conforto desejado, pelo menos nos países ricos: a geladeira, a

Estados Unidos e Inglaterra – que adotaram, no início dos anos 1980, o neoliberalismo como sistema de governo (FAUSTINO; MOTA, 2012, p.8).

Sobre as políticas neoliberais Susan Robertson (2012) destaca:

Embora a maioria de nós conheça o perfil do neoliberalismo como um projeto hegemônico, há uma série de questões que são relevantes para este item. A primeira é a de que, para entender a importância da abertura da educação para o setor privado, precisamos antes olhar para o início dos anos 1970, para a crise do projeto de desenvolvimento capitalista do pós-guerra (um casamento entre liberalismo econômico e social-democracia) (Harvey, 2005; Hobsbawm, 1994) e a eventual introdução da economia de livre mercado como a mais difundida percepção de como se deviam organizar as sociedades. Contudo, realizar essa visão não era inevitável, e, portanto, tampouco o era seu deslocamento e finalização. A segunda questão é que a crise dos anos 1970 não foi apenas uma crise de ideias políticas. Foi também uma crise estrutural nas economias avançadas do Ocidente, como consequência da exaustão do modelo de desenvolvimento fordista do pós-guerra (Harvey, 2005) (ROBERTSON, 2012, p. 285).

Consenso de Washington também denominado como neoliberalismo, nasceu em 1989, criada pelo economista inglês John Williamson, ex funcionário do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Numa Conferência do Institute for International Economics (IIE), em Washington, listou políticas que o governo dos Estados Unidos preconizava para a crise econômica dos países da América Latina.

Por decisão do Congresso Norte – americano, as medidas do Consenso de Washington foram adotadas como imposição na negociação das dívidas externas dos países latino – americanos. Acabaram se tornando o modelo do FMI e do Banco Mundial para todo o planeta. De outro lado, movimentos nacionalistas e de esquerda criticam essa política e protestam contra sua aplicação.

O neoliberalismo prega que o funcionamento da economia deve ser entregue às leis de mercado. Segundo seus defensores, a presença estatal na economia inibe o setor privado e freia o desenvolvimento. Algumas das suas características são: Abertura da economia por meio da liberação financeira e comercial da eliminação de barreiras aos investimentos estrangeiros; privatizações; redução de subsídios e gastos sociais por parte dos governos.

Historicamente, as ideias do neoliberalismo se contrapõem ao ideário das políticas do *bem estar social* (*Welfare State*), fundadas no modelo Kynesiano de desenvolvimento. Os

lavadora de roupas automática, o telefone. Em 1971, havia mais de 270 milhões de telefones no mundo, quer dizer, esmagadoramente na América e na Europa Ocidental, e sua disseminação se acelerava. Dez anos depois, esse número quase dobrara. [...] Em suma, era agora possível o cidadão médio desses países viver como só os muito ricos tinham vivido no tempo de seus pais – a não ser, claro, pela mecanização que substituíra os criados pessoais (p. 259).

mais conhecidos elaboradores do neoliberalismo são os economistas Friedrich Hayek (1883 – 1946), austríaco e Milton Friedman, norte americano (ROBERTSON, 2012). Neste projeto neoliberal, todas as instituições do estado são vistas como ineficientes porque não atendem às demandas dos consumidos.

A visão defendida pelo pensamento neoliberal é a de que a educação deve funcionar como harmonizadora dos efeitos desumanos do mercado, para o alívio da pobreza “diminuindo ou nivelando as desigualdades sociais” que são produtos do próprio sistema econômico (FAUSTINO, 2006, p. 120).

Foi nesse processo de inclusão que a escola é chamada a “intervir para modificar uma cultura preconceituosa, combater a discriminação e promover o acesso ao conhecimento para todos”. Porém, a escola como uma instituição educativa, “não recebeu as condições objetivas para as mudanças necessárias” (FAUSTINO; MOTA, 2012, p. 9).

Apesar das políticas afirmativas darem a entender que são uma conquista de determinados grupos étnicos como a população negra, indígena, pessoas com deficiência, quilombolas e alunos de escolas públicas, nos documentos analisados, acreditamos que ainda não tem contribuído de fato para a erradicação do racismo existente em relação a tais grupos, uma vez que traz estratégias de combate às desigualdades, discriminação e preconceito, sem anunciar qualquer medida que inclua efetivamente esses grupos no acesso pleno dos direitos de cidadania, permanecendo enquanto política que apenas proíbe a discriminação.

Na análise de Callinicos (1995) sobre a forma como surgiu o racismo, evidencia-se que a sociedade capitalista foi base e é mantenedora de situações de exploração que geram o racismo e que, efetivamente, não está buscando alterar estruturas que geram a desigualdade para que realmente possa haver o término do racismo.

O racismo surgiu e cresceu com o capitalismo e ajuda a sustentá-lo. A sua abolição depende, portanto, de uma revolução socialista que rompa as estruturas materiais às quais estão vinculadas. Esta é uma análise do racismo que toma a classe como seu ponto de partida: o racismo sustenta a dominação da classe capitalista, e só pode ser derrubado por uma classe trabalhadora unida (CALLINICOS, 1995, p. 10).

Portanto, essa educação diferenciada, comprometida com a tolerância e o respeito expressa nas políticas educacionais, pode estar na verdade, querendo criar uma esperança entre os excluídos e desviando, assim, a atenção sobre o que são os verdadeiros conflitos e as estruturas de poder existentes nesta sociedade. A pobreza e a exclusão social, muitas vezes são atribuídas a questões culturais, a lógica excludente do sistema de produção não é colocada

em pauta. Questões econômicas e políticas são transferidas, intencionalmente, para o campo cultural e a própria cultura é retirada do seu contexto político.

O que não podemos perder de vista é que, na origem de todas as contradições existe uma que, na visão marxista é fundamental na nossa sociedade, isto é, a exploração capitalista da força de trabalho humano. A maior injustiça gerada por essa divisão social do trabalho, onde uns criam a riqueza e outros (uns poucos) se beneficiam dela, no tocante à escola, “é o fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria destinada a perpetuar nestes grupos a discriminação entre privilegiados e não-privilegiados” (GADOTTI, 1982, p.80).

Portanto, segundo Azevedo (2012, p. 39), “não é demasiado lembrar que, do ponto de vista das relações sociais, a equidade e a igualdade substantivas, princípios fundamentais da justiça social, são alcançadas por meio da luta de classes e da luta entre atores sociais em seus correspondentes campos sociais”. E ainda que

É preciso aqui não cair na ingenuidade de pensar que é a escola que deve construir uma sociedade igualitária. [...] Não vai ser a escola que vai superar essa contradição. É preciso evitar ainda a injustiça que consiste em tratar igualmente pessoas desiguais, em submeter pessoas desiguais do ponto de vista social, ao mesmo “tratamento” escolar. *É preciso dar prioridade absoluta aos postergados da educação* e às periferias escolares, às escolas pobres, à educação no campo, aos operários, aos assalariados, aos trabalhadores rurais. Não uma “opção preferencial” e populista mas uma prioridade absoluta. Se quisermos inverter a corrente das injustiças é preciso começar por privilegiar os injustiçados (GADOTTI, 1982, p. 80).

De fato, a escola é uma instituição importante, mas será que ela, por sua natureza e constituição, sozinha, poderá transformar a sociedade em um lugar mais harmonioso, desprovido de intolerância e preconceitos? Grande parte dos problemas vivenciados pelos grupos e pessoas excluídas decorre do fato de eles terem sido retirados de seus lugares de origem, nos quais produziam suas vidas, tal qual ocorreu com os camponeses mediáveis que foram expulsos, os negros que foram raptados e retirados de regiões da África para serem vendidos como escravos, os indígenas que foram expropriados dos territórios que historicamente habitavam.

Todas estas populações foram deslocadas, expulsas, perseguidas, assassinadas ou pereceram pelo contágio de doenças para as quais não tinham desenvolvido resistência. As que sobreviveram foram forçadas pelas frentes de expansão mercantilistas e capitalistas que se instalavam em diferentes partes do mundo, visando se apropriar das terras férteis e explorar, das riquezas naturais e da mão de obra humana dos desterrados e expropriados. Tendo perdido as condições materiais de vida, estes e outros grupos passaram a viver em

situações sub-humanas, sem acesso à terra para plantar, sem acesso à água, saúde, à escola e ao conhecimento, o que é um dos fortes fatores que lhes causam exclusão, preconceito e discriminação.

Em outras situações, como no *apartheid*, as pessoas permaneceram em seus lugares de origem, mas foram subjugadas, destituídas dos meios de produção e colonizadas tendo que se adaptar à exploração de riquezas como ouro, minerais e diamantes, ocorrida em seu próprio solo. Com a fase imperialista do capitalismo, por onde passou, foi pilhando, usurpando e deixando um rastro de miséria, deserto, fome, doenças, dentre outras. Grande parte das populações que vivenciaram estes processos são aquelas que hoje estão excluídas e formam contingentes de migrantes famélicos que perambulam pelo mundo em busca de trabalho, alimento e sobrevivência.

Diante desta realidade, certamente a escola tem um importante papel em disseminar conhecimentos, ensinar a história de todos os povos e suas lutas pela sobrevivência, ensinar conteúdos científicos para que os trabalhadores possam melhorar seu desenvolvimento intelectual e potencializar suas lutas, porém, ao contrário do que quer fazer crer a política neoliberal, a escola não poderá resolver problemas que foram gerados pela forma de produção econômica em vigor, pois estes não estão em seu âmbito de atuação.

Portanto, essas medidas de enfrentamento ao preconceito, por meio de políticas públicas, são iniciativas que requerem o combate ao preconceito e a discriminação que sempre sofreu e ainda sofrem as populações negras e indígenas no Brasil. A formação escolar, foi incumbida de “[...] modificar uma cultura preconceituosa, combater a discriminação e promover o acesso ao conhecimento para todos” (FAUSTINO; MOTA, 2012, p.09). Portanto, mesmo que essas mudanças sejam significativas na atual política educacional voltadas para a defesa do reconhecimento da diversidade de grupos minoritário, se não há transformação da lógica da sociedade capitalista, não há uma mudança significativa (FAUSTINO, 2006) (MÉSZÁRIOS, 2008, p.25).

As ações afirmativas se constituem, então, como uma discriminação positiva que supera a ilusão de que todos têm iguais condições e oportunidades numa sociedade de classes. O Estado não deve então se omitir frente à realidade concreta, e deve ser o instrumento da sociedade para corrigir os desníveis sociais que impedem uma verdadeira competição em condições iguais dos diversos segmentos sociais (SILVA FILHO, 2013, p. 31).

Todas essas instituições de ensino, no seu processo de avaliação, terão que prestar contas ao MEC, por meio de um inventário documental, contendo as disciplinas e possíveis

atividades desenvolvidas nos últimos anos, acerca dos conteúdos referentes à educação das relações étnico-raciais.

Em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639, tornando obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino do país, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras. Em 2008, a Lei nº 11.645, altera a Lei nº 10.639, ampliando a obrigatoriedade para a História e cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A Lei 10639 e, posteriormente, a Lei 11645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos (BRASIL, 2004, p.5).

Desta forma, os conteúdos selecionados nos currículos escolares devem incluir diferentes aspectos da história e da cultura desses dois grupos étnicos, não somente o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros, mas, também, a história dos povos indígenas no Brasil. Destacar como é a cultura negra e indígena brasileira na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Conforme, promulgação da Lei nº. 11.645 de 2008, sancionada no governo Luiz Inácio Lula da Silva, que torna obrigatório “*o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena*”, presente no debate educacional brasileiro e nos encaminhamentos das políticas públicas para a educação.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República (BRASIL, 2009).

Nos estudos sobre as ações afirmativas de combate ao preconceito na educação nacional, encontramos a dissertação de mestrado de Vasconcelos (2011), que analisou as implicações da Lei nº. 11.645/2008 na implementação do Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto da educação básica e outros níveis e modalidades de ensino, a partir das experiências dos professores (as) e dos alunos (as) do curso técnico em agropecuária, integrado ao Ensino Médio, do Campus Barreiros – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, enfocando as relações étnico-raciais e as políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas no cotidiano escolar.

O estudo de Vasconcelos (2011) demonstrou que ainda há uma grande dificuldade de se trabalhar os conteúdos que norteiam a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto escolar, bem como, às relações étnico-raciais no ambiente de ensino-aprendizagem. O autor considera a escola como um espaço estratégico e que tem um papel fundamental no processo de construção e reconstrução de valores sociais, por isso, acredita ser necessário que haja um novo olhar sobre a questão racial no contexto escolar, já que o sistema de ensino brasileiro se baseia numa visão eurocêntrica, monocultural, discriminatória de caráter racista e excludente. Afirma que a questão racial no Brasil tem suas raízes desde a forma como se deu a colonização – por meio de relações excludentes e de exploração – e que isso se estende até o período atual. Porém, a reflexão sobre a questão somente toma corpo a partir do momento em que se busca criar uma identidade nacional, formada por três componentes o afro (negro), o europeu (branco) e o nativo (índio). Ao entrevistar professores e alunos com a finalidade de buscar esclarecimentos sobre encaminhamentos existentes quanto ao conhecimento e ao tratamento dado à questão étnico-racial na escola, o autor conclui que as ações em prol do combate à discriminação e ao preconceito em relação aos negros e indígenas no Brasil, ainda são pontuais, não se transformaram em elementos permanentes, uma vez que o programa do Curso Técnico, ainda se encontra amarrado às concepções didático-pedagógicas tradicionais. Desta forma, pouco potencializa o desenvolvimento de práticas que se transformem em políticas permanentes no ambiente escolar.

Depreende que a garantia de implementação, visibilidade e ampliação de ações de promoção da igualdade racial-étnica e da Lei 11.645/2008, depende do envolvimento de um maior número de pessoas dentro do ambiente escolar, materializando a temática étnico-racial como eixo-temático transdisciplinar e transversal. No questionamento relacionado à presença

de práticas preconceituosas e racistas na escola, Vasconcelos (2011) evidencia que, por parte de muitos alunos este fenômeno ainda se manifesta no ambiente escolar, porém de forma silenciosa e às vezes não observada por parte da comunidade.

Destaca que a maioria dos professores entrevistados, por não ter usufruído de uma formação voltada para esse tipo de estudo, não conhece questões básicas relacionadas à África, nem a trajetória dos africanos e afros descendentes no Brasil, o que, certamente o impossibilita de desenvolver estudo mais aprofundados sobre a história e cultura africana e afro-brasileira coerentemente, sem folclorismo.

A pesquisa de mestrado de Ana Claudia Oliveira da Silva (2012), analisou o processo de implementação da Lei 11.645/08, nos currículos oficiais, na rede Estadual de Ensino de Pernambuco, no recorte temporal de 2007 a 2010. Tomou como ponto de partida a problematização de como as diferenças socioculturais foram assumindo contornos de desigualdades desde a colonização no Brasil e os modos como se apresentam na atual conjuntura educacional, levando em conta, todavia, que as lutas por reconhecimento e valorização das diferenças têm inscrito na agenda pública a definição de políticas que visam promover a igualdade étnico-racial brasileira também no campo educacional. O principal objetivo do estudo foi investigar as ações governamentais de âmbito estadual para que os princípios registrados na legislação fossem seguidos, procurando identificar possíveis distâncias entre o que foi proclamado nos termos da Lei e as formas de sua assimilação pela política educacional de Pernambuco. Para tanto, optou por desenvolver uma pesquisa de enfoque qualitativo por meio da análise de documentos e da realização de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores envolvidos no processo, além de pesquisa no Ministério Público de Pernambuco (MPPE).

Os resultados apontaram que a atuação dos Movimentos Sociais e do MPPE tiveram grande relevância para que conquistas, ainda que limitadas, acontecessem em âmbito estadual. Revelaram ainda que as ações da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC-PE) no período investigado foram pontuais e descontínuas, em consonância com os projetos do governo estadual que tem privilegiado a obtenção de resultados com menor aplicação de recursos desconsiderando as especificidades do campo educativo e a centralidade das temáticas afro-indígenas. Estas constatações reafirmam a distância entre a aprovação de políticas de ação afirmativa e sua implementação, de fato, nas escolas demonstrando que o processo de implementação das políticas que visam combater as desigualdades e as discriminações etnicorraciais são incipientes, face às posturas tradicionais referentes ao tratamento da questão. Entretanto, a pesquisa aponta que a Lei 11.645/08 pode configurar-se

como um importante instrumento de luta para a mobilização e o questionamento em torno das desigualdades historicamente existentes.

Na dissertação de mestrado de Mayara Silverio Batista Rosa (2012) analisou as representações dos indígenas nos livros didáticos de História de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental adotados pela Rede de Ensino Público de Campo Grande/ MS, após a aprovação da Lei 11.645/08. A autora observou que o livro didático de História continua sendo usado como uma ferramenta que visa criar um sentimento de cultura nacional através da supressão das diferenças de raça, etnia, crença e língua, além disso, geralmente apresentam o indígena como selvagem, atrasado, ingênuo e congelado no tempo em narrativas generalizantes e que demonstram visões estereotipadas e pautadas na ótica do colonizador. Certifica-se que a aprovação da lei 11.645/08 que garante e determina o ensino da história africana e indígena nas escolas brasileiras, não pode ser colocada em prática de forma eficaz, sem que haja uma reformulação do livro didático e sem que os profissionais de educação passem por uma capacitação sobre o tema.

A reformulação do material didático e a capacitação dos professores que deveriam trabalhar em sala de aula as temáticas indígena e africana, fazem parte da lei aprovada em 2008, sendo assim é fundamental que chegue o mais rápido possível às mãos dos professores e alunos, manuais didáticos, reformulados, que tratem dessas questões de forma mais ampla e democrática. No entanto, apesar de tudo, a autora considera relevante que mesmo apresentando essas imagens fragmentadas, monoculturais e cristalizadas no passado colonial, já é um avanço que os livros didáticos de história estejam trabalhando, mesmo que de maneira notadamente etnocêntrica, a temática indígena. Observou-se não fazer muito tempo que os índios nem mesmo eram citados nos livros didáticos de história usados pelas escolas públicas de nosso país. Acredita que as análises elaboradas em sua pesquisa, podem colaborar para que a abordagem sobre os indígenas possa ser finalmente atrelada ao seu presente e afastada daquele estereótipo cristalizado que vem sendo repetido século após século como algo que deveria fazer sentido num mundo totalmente diferente daquele encontrado pelos “descobridores”. Mesmo que a abordagem sobre o indígena ainda privilegie a lógica europeia, o primeiro passo rumo a uma educação menos monocultural já foi dado, isso graças ao fato de o indígena, fazer parte do currículo escolar.

A análise considera os prováveis impactos da Lei 11.645/08 sobre a abordagem da história e cultura dos povos indígenas. Através da análise de ilustrações o autor trouxe as representações construídas sobre os índios, sua história no contexto do estudo da história do Brasil e sobre a diversidade de suas culturas. Buscou avaliar os impactos da Lei 11.645/08

sobre coleções de livros didáticos aprovados e que constam do guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010. Considerou que, mesmo com as mudanças legais que definem a construção de representação não-estereotipada e orientada por novas pesquisas sobre história e cultura dos povos indígenas como critérios para validação das coleções de livros didáticos, permanece, ainda, parte das antigas representações, suavizadas por uma abordagem que mantém os índios como grupo homogêneo e preso à floresta, aos quais é atribuído um lugar moral – pois vivem em harmonia com a natureza e delas tiram apenas o que precisam para sobreviver – e, ao mesmo tempo, um lugar preservacionista – pois não destroem as matas.

O estudo evidencia que os processos de estigmatização e exclusão das sociedades indígenas foram e ainda continuam sendo marcados pela atribuição de características pejorativas que podem ser observadas na nomeação dos índios a partir da homogeneização cultural, na não-percepção das diferenças entre as comunidades indígenas — que são, com recorrência, indicadas a partir do termo genérico “índio” — e nas representações visuais dessas comunidades. Ao refletir sobre as representações da história dos indígenas nas coleções estudadas, afirma que a Lei 11.645/08 não impactou as coleções no período imediato a sua publicação, pois o movimento, muito mais amplo, já motivava a reflexão dos autores antes mesmo da publicação da referida lei.

Com isso, constatou que, apesar de avanços já considerados no estudo da história e cultura dos povos indígenas, permanece o uso de imagens estereotipadas, com grande recorrência de padrão físico uniformizado para retratar o índio, geralmente colocado na floresta. Estas são representações que não ajudam a avançar na problematização da questão indígena na sociedade brasileira. Refletir sobre os potenciais educativos das imagens que levam em consideração a mobilização de outra ordem de interpretação do mundo é fundamental para um Ensino de História que seja focado na problematização de temas a partir do uso de diferentes recursos (fontes) de estudo.

Observamos que, embora tenha aumentado o número de pesquisas que abordam a temática das relações étnico-raciais e, sobretudo, no que se refere à cultura dos povos indígenas, ainda é muito visível a falta de conhecimento sobre a temática e a legislação por parte dos professores, principalmente, da educação básica e que a implementação das ações que propõe a lei nº 11.645/2008 ainda tem se configurado de forma individualizada, dependendo da vontade, esforço e iniciavas isoladas sem ter, ainda, se constituído como uma política que se efetiva em termos curriculares e pedagógicos.

Variando de acordo com a inclinação do professor ou do desejo das equipes e instituições escolares apresenta-se frágil no cumprimento daquilo que é uma determinação nacional para corrigir uma lacuna que a mais de 500 se apresenta no país, ou seja, a ausência de abordagens curriculares que, efetivamente reconheça e respeite o lugar que ocuparam e ocupam as diferentes culturas e povos, na sociedade brasileira. Assim como aponta a tese de doutorado de Marinês Souza (2010), essa demanda ainda precisa ser conquistada e enfrentada por meio de políticas públicas efetivas e não somente pela via da ação individual, ou setorizada em algumas escolas do país.

Portanto, a aplicação, eficácia e cumprimento da Lei, que é fruto de movimentos e reivindicações de grupos de resistência e de valorização do negro e do indígena com o reconhecimento e respeito à diferença, dependem tanto das condições reais da formação de professores, disponibilidade de materiais didáticos adequados e não estereotipados ou folclorizados e da permanente mobilização em torno da implementação de políticas públicas conquistadas nas lutas e movimentos sociais.

Portanto, mesmo que a obrigatoriedade da inserção dos estudos culturais sobre a História da cultura dos povos Afro-Brasileiros e Indígenas, através da Lei nº 11.645/08 seja um avanço, um começo de uma ação política para valorização dessas culturas, consideramos que as ações a que se propõe a lei no campo educacional, devem ser efetivamente viabilizadas nas instituições educativas em seus diferentes níveis efetivando nas estruturas curriculares, pois apenas assim o Brasil avançará no combate à intolerância e ao preconceito seculares contra negros e indígenas.

Caso a lei não se efetive na prática permanecerá uma educação eurocêntrica, pautada em valores ocidentais que se impõem por sobre as demais culturas mantendo atitudes preconceituosas e minorando as oportunidades de reconhecimento, respeito e valorização a diversidade que compõem as diferentes sociedades humanas. Neste sentido é urgente que sejam viabilizadas ações para a formação de professores e disponibilização de recursos didáticos diferenciados e específicos para a efetiva abordagem do tema na educação, conforme destacamos na discussão do texto da última seção da tese.

2.3 Os programas de inclusão das minorias étnicas

Em relação à política de cotas para a garantia do acesso de negros e indígenas nas Instituições públicas de ensino superior, evidenciamos, em nossos estudos, ideias que variam entre a defesa das cotas com a construção de um Estatuto da Igualdade Racial e posições contrárias. “As defesas mais variadas: desde a evocação da dívida histórica que a sociedade brasileira tem com os negros outrora escravizados e ainda marginalizados, até aquelas que reafirmavam a tese de que o Brasil vive uma democracia racial” (SILVA, 2012, p.9).

As ações afirmativas na área da educação como a reserva de vagas no ensino superior, a partir de critérios étnicos e raciais, buscam promover o princípio da igualdade e encontram-se nas atuais agendas de discussões políticas sociais e acadêmicas brasileiras. A discussão sobre políticas de acesso tem suscitado várias opiniões. No Brasil, há aqueles que acreditam que as ações afirmativas intensificam ainda mais “a estigmatização dos negros e indígenas como intelectualmente incapazes, o que os discriminariam mais ainda” (ESTÁCIO, 2014, p. 124).

Já os favoráveis, afirmam que as ações afirmativas, são medidas que favorecem a oferta, aos grupos historicamente discriminados e excluídos, em virtude de sua condição étnica ou racial, um tratamento diferenciado, buscando compensar as desvantagens que seus antepassados sofreram, devido às várias situações de discriminação, dando-lhes, condições de formação profissional.

Em relação aos povos indígenas, é importante destacar, que a Convenção 169 da OIT, em seu Art. 2º, estabelece medidas para eliminar as diferenças-sócio econômicas.

1. Os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade.
2. Essa ação deverá incluir medidas: a) que assegurem aos membros desses povos o gozo, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da população; b) que promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições; c) que ajudem os membros dos povos interessados a eliminar as diferenças sócio - econômicas que possam existir entre os membros indígenas e os demais membros da comunidade nacional, de maneira compatível com suas aspirações e formas de vida (BRASIL, 2011).

Desta forma, essas ações são tidas, no documento, como necessárias ao combate a desigualdade de oportunidades, existente entre os povos indígenas e não indígenas. Hoje várias universidades adotam as cotas em sua política de acesso aos cursos superiores. Entretanto,

[...] todas as propostas estiveram centradas em uma dimensão política do problema, certamente importante no sentido do acesso social do negro à cidadania, mas não tiveram como finalidade a compreensão do racismo enquanto fenômeno atuante sobre o cotidiano vivido pelo indivíduo negro – até mesmo porque algumas delas partiam do suporte de que o racismo só existe na cabeça dos negros e daqueles que querem se promover com o discurso antirracista (SILVA, 2012, p. 10).

Apesar das universidades brasileiras que historicamente sempre foram um espaço para uma minoria privilegiada economicamente, de maneira geral, medidas de enfrentamento contra o preconceito, estão sendo tomadas.

No final do século XIX, com a implantação da República, a preocupação com a formação do cidadão democrático no campo da educação fez com que muitos se preocupassem com a organização da escola pública, que assumiu diferentes finalidades com um estilo de ensino destinado à classe popular diferente de outro destinado à elite, sendo este o grupo mais privilegiado, por exemplo, com o acesso ao ensino superior. Na educação superior, sobressaía a formação profissional e científica de homens de negócios a estarem à frente da política e economia do país, a educação popular não acentuou preocupação com a formação científica do indivíduo, mas em especial com sua preparação para relações sociais que exigiam sentimento altruísta e nacionalista (BORNIOTTO; MELO, 2014, ANAIS X LUSO-BRASILEIRO).

É neste contexto que podemos afirmar que a cultura acadêmica tem a tradição de excluir, de seus espaços de formação, a diversidade humana representada pela condição de diferença que demonstram que a inclusão educacional no ensino superior tem sido marcada por enfrentamentos e recuos diante das estratégias de exclusão vivenciadas por minorias que foram historicamente marginalizadas e/ou segregadas em seus processos de educação formal, em função de diferenças étnicas, de raça, gênero, geração, da condição de deficiência, dentre outras.

A lei n.º 12.416/2011, que altera a Lei n.º 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) expressa no § 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.

A Lei de Cotas nº. 12.711, sancionada em agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Essa Lei é regulamentada pelo Decreto nº. 7.824/2012, que define as condições gerais de reserva de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior.

Há também, a Portaria Normativa nº. 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo Souza Lima (2016), na gestão de André Luiz de Figueiredo Lázaro à frente da Secad (2007-2010), criou-se, por meio do Decreto 6.861/2009, a figura dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), instrumento de gestão pensado para implantar, sob marcos étnicos e territorizados, a política de educação escolar indígena. Uma política como forma de ultrapassar os limites que a discordância entre os três níveis de federação (União, Estados e Municípios), impõe a qualquer política, em especial, às de cunho social. Sua execução foi confirmada pela primeira conferência nacional de políticas indigenista, em 2009 na ICONEEI. Nela, um papel fundamental estava reservado aos professores indígenas formados em licenciaturas e nos cursos regulares das Universidades.

[...] sua articulação foi pensada a partir do envolvimento das universidades públicas, com ou sem licenciaturas interculturais nos territórios etnoeducacionais, que passariam, a partir do programa Observatório da Educação Escolar Indígena, a operar como centro de investigação e formação de pesquisadores, que alimentariam reflexivamente cada território,

auxiliando-os a criar estratégias próprias para a execução da política de educação escolar indígena (SOUZA LIMA, 2016, p. 15).

A política do TEEs supunha, ainda, dentre outras medidas e ações, suporte à formação de professores através do PIBID Diversidade, também viabilizado pela CAPES. Nesse leque de programas de ação do governo, encontra-se, o Programa de Educação Tutorial (PET) Conexão de Saberes – articulação do Programa de Educação Tutorial ao Programa de Conexão de Saberes.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID). Diversidade tem como objetivo, o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Esse programa concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígena e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

Os objetivos do PIBID Diversidade são:

- o incentivo à formação de docentes em nível superior;
- a contribuição para a valorização do magistério indígena e do campo;
- a integração entre educação superior e educação básica;
- o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural;
- o desenvolvimento de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico (CAPES, 2016).

Freitas (2015), apresenta no livro, “Intelectuais Indígenas e a Construção da Universidade Pluriétnica no Brasil”, as experiências dos programas de educação tutorial indígena, desenvolvidas a partir do Edital 09/2010/MEC, que destinava orientação específica aos indígenas, e articulava assim, o “Programa de Educação Tutorial”, que, segundo Souza Lima (2016), largamente conhecido e implantado com sucesso em inúmeras universidades do Brasil, com o Programa Conexão de Saberes”, criado a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), sigla que (desde 2011 passou a incluir a palavra Inclusão, passando a ser denominada de SECADI), voltado a relacionar a universidade com as comunidades de proveniência dos alunos com o objetivo de promover as trocas de saberes, experiências e demandas. A proposta era fecundar a relação entre ensino,

pesquisa e extensão, propiciando-a por meio do diálogo com as aldeias, de modo a se contrapor à tendência etnocêntrica do ensino no Brasil.

O “PET-Indígena” está entre as diversas ações de governo que nos mostram que tanto (por uns e em certos termos) e tão pouco (por outros) foi feito no sentido de uma política governamental direcionada ao ensino superior de indígena no Brasil, ao longo da primeira década do século XXI. Esse esforço foi marcado pela permanente demanda indígena por acesso à universidade (à graduação e a pós-graduação), pelo engajamento de atores sociais – professores universitários, técnicos e gestores governamentais, organizações indígenas, ONGs, fundação filantrópicas, sociedades científicas – na militância e no trabalho contínuo em prol da consecução dessas demandas (FREITAS, 2015, p. 7).

Diante de tais iniciativas, percebe-se que a presença de indígenas no ensino superior se ampliou significativamente. Desta forma, segundo Souza Lima (2016, p. 17) se, quisermos, “vencer integralmente a mediação tutelar pela via do monopólio de certos saberes e transformar efetivamente as estruturas de reprodução do poder, dentre elas a própria universidade, que sustentam discursos e práticas anti-indígenas” é necessário estarmos conscientes dessa realidade, de modo que possamos refletir acerca do que já tem sido feito, corrigir rotas e propor novos caminhos de utilidade e significado para os povos indígenas. (SOUZA LIMA, 2016).

Em 2010, segundo Freitas (2015), o Ministério da Educação (MEC), publicou o Edital 09/2010, possibilitando as Universidades e Institutos Federais brasileiros a criação de novos grupos de educação tutorial em nível de graduação. Neste Edital, uma modalidade inovadora de educação tutorial foi instituída, sendo prevista a organização de grupos direcionados exclusivamente à formação de estudantes universitários indígenas. Orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o PET é um programa voltado à criação de grupos de educação tutorial formados por até 12 estudantes bolsistas, seis estudantes voluntários e um docente-tutor, tendo por objetivos:

desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade e de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar; contribuir para a elevação da qualidade da formação dos estudantes de graduação, da diminuição da evasão e promoção do sucesso acadêmico; promover a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação acadêmica, científica, tecnológica e cultural; formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país; estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela ética, pela cidadania ativa e pela função social da educação superior; estimular a vinculação dos grupos a áreas prioritárias e a políticas públicas e

de desenvolvimento, assim como a correção de desigualdades sociais, regionais e a interiorização do programa” (MEC, Edital 09/2010).

Segundo dados levantados por Freitas (2015), atualmente, existem certa de:

842 Grupos PET no Brasil, distribuídos em 121 instituições de ensino superior. Destes, 17 (2,02%) são Grupos PET Indígenas, distribuídos em 15 diferentes Ifes, nas cinco regiões do país: dois na região Sul (UFSCar/Rio Grande do Sul e UFPR/Paraná); três na região Sudeste (sendo dois na UFSCar/São Paulo e um na UFMG/Minas Gerais); dois na região Centro-Oeste (UFMT/Mato Grosso e UFGO/ Goiás); quatro na região Nordeste (UFBA, IF Baiano/Bahia, UFPE/Pernambuco, UFPB/Paraíba) e seis na região Norte (um na Unifap/Amapá, um na Ufac/Acre, um na UFRR/Roraima, dois na UFTO/Tocantins e um na Ufam/Amazonas). Todos estes grupos foram instituídos através do Edital 09/2010. Um total de 19 projetos foi submetido ao Lote I, sendo 15 classificados em primeira instância e outros dois em edital complementar. (FREITAS, 2015, p.12).

No período em que o Edital 09/2010 foi publicado pelo MEC, o Brasil ainda não havia formalizado sua posição de reconhecimento da igualdade substancial como valor de Estado, por meio de políticas de ação afirmativa expressas na publicação da Lei Federal n. 12.711/2012, Lei de Cotas (FREITAS, 2015).

Até esse período, os estudantes indígenas que cursavam o Ensino Federal Superior haviam ingressado em vagas suplementares ou vagas reservadas por algumas universidades brasileiras para estudantes indígenas, não havendo nenhuma política de Estado que induzisse estas instituições a fazê-lo.

Depois de quatro anos da implantação da Lei de Cotas, amplia-se o interesse das instituições de Ensino Superior pela expansão deste Programa, cabendo ao MEC a publicação de novos editais específicos para a criação de Grupos PET-Indígenas, semelhantes aos que hoje estão instituídos no país, e prever recursos para seu pleno funcionamento.

Segundo Freitas (2015), os 17 Grupos PET Indígenas criados em 2010 e suas instituições estão amplamente distribuídos no território nacional, considerando-se a diversidade de povos, territórios e ambientes indígenas superpostos pelos limites geopolíticos do Estado. Desta forma, é notável uma considerável abrangência e representatividade destes Grupos PET em termos da diversidade sociolinguística, cosmológica, etnológica, ecológica, socioambiental integrante dos povos indígenas no Brasil.

Considerando a Universidade como uma “área de influência” das “territorialidades ameríndias”, Sampaio (2010) observa que a presença de jovens indígenas em uma dada instituição implica em uma dilatação do território indígena, uma espécie de integração às avessas: “as coletividades de pertencimento destes estudantes se sentem implicadas no que

ocorre durante suas trajetórias acadêmicas, e exercem através deles poder de agência sobre as universidades” (Sampaio, 2010, p. 14), reconhecendo que houve avanço da universidade brasileira na direção da pluriétnicidade e do reconhecimento do direito à diferença.

Estudantes e pesquisadores negros, indígenas e pessoas com deficiência podem contar com o apoio do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento¹², criado em novembro de 2013. O objetivo do programa é oferecer aos estudantes formação e capacitação em Universidades, instituições de ensino superior e centros de pesquisa de excelência no Brasil e no exterior. Entre as ações do programa estão a concessão de bolsas de estudos, o auxílio na mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores e a criação de canais de cooperação entre grupos de pesquisa no Brasil e no exterior. Para a secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Macaé Evaristo, o programa complementa as políticas públicas de ação afirmativa. Macaé Evaristo contou que o Programa Abdias do Nascimento,

propõe trabalhar editais com os seguintes aspectos: 1) possibilidade de mobilidade acadêmica de estudantes negros e indígenas na graduação e pós graduação para outras universidades do exterior; 2) aumento da presença de estudantes e pesquisadores brasileiros autodeclarados negros, indígenas e com deficiência em instituições de excelência no exterior; 3) fomento ao ingresso nos cursos de mestrado e doutorado no Brasil para aumentar o número de professores negros, indígenas e com deficiência nas universidades brasileiras; 4) promoção da internacionalização e da troca de experiências para a construção de igualdade de direitos e oportunidades para negros, indígenas e pessoas com deficiência, capazes de contribuir para a administração pública, social e empresarial (SOUZA LIMA, 2016, p. 178).

Para Baniwa (2010), o acesso do indígena ao ensino superior melhora as condições sociais de vida em coletividades indígenas. “A melhoria na gestão dessas comunidades, por meio dos seus jovens, profissionais e pesquisadores, avança na busca pela cidadania ampla, na relação com os não-índios e no desenvolvimento da sua região”.

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) é um programa realizado pelo Ministério da Educação (MEC), com iniciativa conjunta de duas de suas secretarias, a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e

¹²Abdias Nascimento foi um político, ativista social e escritor, que morreu aos 97 anos, em 2011. Na política, foi deputado federal (1983-1987) e senador (1997-1999). Como ativista militante, colaborou na criação do Movimento Negro Unificado. Desse movimento surgiu a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nas artes, Abdias destacou-se em vários campos, em especial na criação do Teatro Experimental do Negro, em 1944.

Diversidade (Secad) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU). O objetivo principal do Programa é apoiar financeiramente os cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais.

O processo de criação do programa envolveu a ação de diversos atores durante o início da década de 2000. A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), neste período denominada de Comissão Nacional dos Professores Indígenas (CNPI) passou a reivindicar junto ao MEC a criação de políticas de apoio à formação universitária de professores de escolas indígenas. Tais reivindicações consistiam principalmente na demanda por introduzir no Programa Diversidade na Universidade (primeira iniciativa do MEC no sentido de criar uma política pública ligada ao acesso diferenciado de minorias étnico-raciais, iniciado no ano de 2003 a partir da participação do governo brasileiro na Conferência de Durban no ano anterior) mecanismos de apoio à formação superior indígena, para além do financiamento de cursos pré-vestibulares a alunos indígenas, realizado até então.

O movimento pela criação dessa política se intensificou no ano de 2004, a partir da contratação pela SESU de Renata Bondim, assessora da Organização das Nações Unidas, para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) responsável por promover o debate com universidades, movimentos sociais e governo em torno do tema do ensino superior indígena e da criação, pelo MEC, da Comissão Especial para 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, que passou a vigorar a partir da publicação do edital n.º 5/2005/Secad/MEC.

O PROLIND não constitui uma política de apoio permanente, sendo a liberação de fluxos financeiros condicionada pela criação de editais que selecionam os projetos das universidades públicas interessadas. Foram lançados até hoje três instrumentos jurídicos desse tipo (edital 2005, 2008 e 2009), que por sua vez, já contemplaram 20 institutos de ensino superior.

O MEC estima que, em 2010, cerca de, 1564 professores indígenas, estiveram em formação em cursos financiados pelo PROLIND. A seleção dos projetos é feita por um Comitê Técnico Multidisciplinar, formado por representantes da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), do Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação e, no edital de 2005, pelo ex-conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE) Jamil Cury (<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/> acesso em 26/11/17).

Em 2006, o MEC realizou, juntamente com o Programa Trilhas de Conhecimentos, a FUNAI, a Universidade de Brasília (UnB) e outros parceiros, o Seminário Nacional de Avaliação do Prolind, onde foram discutidas as primeiras experiências de cursos de licenciatura indígena e elaboradas demandas para políticas públicas na área.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DOS ANOS DE 1990

Destacamos na seção anterior a existência do preconceito, da discriminação e do racismo inerentes à sociedade capitalista e as implicações das orientações da legislação contemporânea que tratam sobre o combate ao preconceito por meio de ações afirmativas e políticas de compensação no âmbito educacional, como programas de inclusão das minorias étnicas no ensino superior.

Objetiva-se nesta seção realizar, por meio da pesquisa documental, análise da legislação brasileira que trata da educação escolar indígena em âmbito nacional, a partir dos anos de 1990, as estratégias desenvolvidas e os elementos fundamentais das recomendações dessas legislações para a educação brasileira na configuração de políticas de ações afirmativas de combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo diante das minorias étnicas no processo de formação escolar, em específico, para os povos indígenas.

Para relevância e cumprimento de nossos estudos, analisamos a legislação mais geral sobre a educação escolar indígena, que consideramos pertinente à compreensão de como foram elaboradas as garantias de formação escolar do indígena na Educação Básica, desprovida de discriminação e racismo: na Constituição Federal de 1988; nas Diretrizes Curriculares e Referenciais da Educação Escolar Indígena; nos Planos Nacionais de Educação (PNE) 2001 e 2014; na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI).

Tal legislação impacta diretamente a formação inicial e continuada de professores indígenas, portanto, apresentamos também, a análise dos textos redigidos por professores indígenas que lecionam nas escolas das Terras Indígenas do Paraná, que contam suas experiências como estudantes no processo de alfabetização no período de escolarização em escolas indígenas e não indígenas. Nos textos relatam realidades culturais diferentes que representam situações de discriminação e preconceito durante a formação escolar desses povos, em específico, dos Kaingang, Guarani e Xetá. (Fonte)

Verificamos que os direitos dos povos indígenas promulgados na Constituição Federal de 1988, encontraram amplo respaldo na legislação subsequente, específica sobre a educação escolar indígena. Porém, os documentos da legislação advertem que ainda existem alguns desafios que precisam ser enfrentados para que os povos indígenas, de fato, possam ser os principais protagonistas de suas próprias histórias e que, em sociedade, passem a ter visibilidade, desprovida de preconceito e discriminação.

3.1 Organizações indígenas e a Constituição de 1988

No limiar dos anos de 1980, o Brasil apresentava um quadro de extasiantes movimentos trabalhistas e sociais que se organizavam na luta contra a violência implantada pelo governo civil-militar, que dera um golpe de Estado duas décadas antes. Protestos, greves e muitas mobilizações que se destacavam na denúncia contra a opressão, o entreguismo das riquezas brasileiras às multinacionais que aqui exploravam matérias primas e mão de obra.

No período eclodiam movimentos em toda a América Latina, como é o caso, por exemplo, dos levantes do México feitos sob coordenação do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) (FAUSTINO, 2006).

Os movimentos sociais sempre se levantaram contra o autoritarismo militar, mas foram, em momentos anteriores, violentamente reprimidos e contidos por meio de ações de tortura, assassinatos, perseguições, deportação de manifestantes e lideranças políticas, com apoio das forças intervencionistas norte americanas com seu interesse econômico na região. Porém, no contexto da crise do sistema capitalista e busca de uma nova retomada econômica mundial, a partir do final dos anos de 1970, e com a maior adesão de diferentes setores da sociedade civil às reivindicações sociais, as economias capitalistas dominantes tiveram que buscar outras e novas estratégias de consenso e controle dos movimentos.

O militarismo implantado na América Latina, e em outras partes do mundo, com apoio dos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria, começa a perder apoio e, com a pressão interna dos movimentos sociais e marcha para a retomada da democracia liberal, por meio das reformas neoliberais. Nestas reformas, especial atenção foi dada às populações ou grupos considerados vulneráveis. Conforme Faustino (2006) e Povos Indígenas (2009), no período, as constituições da América foram reformuladas, e nelas definido, o direito à diferença, culturas e línguas indígenas.

No Brasil, a reforma constitucional do período iniciou-se com os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte em 1987, sendo promulgada a nova Constituição no ano seguinte. Concebida como “Constituição Cidadã”, pelo presidente da Assembleia Nacional Constituinte da época, Ulisses Guimarães, o documento teve como objetivo, garantir os direitos sociais e individuais a todos os cidadãos brasileiros, no que confere a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social. “Durante a Constituinte (1987-1988), os mais diferentes setores da sociedade organizaram-se na defesa

de seus interesses, fazendo chegar ao congresso proposta para a nova constituição” (CARVALHO, 2012, p. 202).

As estratégias desenvolvidas pela Constituição no combate ao preconceito, à discriminação e o racismo, diante das minorias étnicas, em específico para os povos indígenas, aparece nesta legislação como um sistema de normas que demonstra de que forma foram pensadas as garantias de proteção aos direitos e interesses dos povos indígenas, assegurando-lhes o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições (GRUPIONI, 2003).

O texto da Constituição de 1988 está dividido em nove títulos: I Dos princípios fundamentais; II Dos Direitos e Garantias Fundamentais; III Da Organização do Estado; IV Da Organização dos Poderes; V Da Defesa do Estado e das Instituições Democráticas; VI Da Tributação e do Orçamento; VII Da Ordem Econômica e Financeira; VIII Da Ordem Social e Das Disposições Gerais; IX Das Disposições Constitucionais Gerais.

Nosso objetivo é analisar a referida legislação no que tange à inclusão dos povos indígenas na sociedade envolvente, considerando suas culturas, costumes, línguas e conhecimentos tradicionais e o direito desses povos a educação universal e quais são as estratégias para o combate ao preconceito que esses povos sempre sofreram em nossa sociedade.

A parte da Constituição que se refere aos índios encontra-se no Título VIII, intitulado “Da Ordem Social”. O documento apresenta dois artigos – 231 e 232 – que tratam da questão do índio, pontuando o reconhecimento de que os povos indígenas possuem direitos especiais, uma vez que esses povos, em sua coletividade, possuem uma forma de organização social diferenciada, culturas distintas e, por isso, estabeleceu-se uma nova forma de pensar a relação entre povos indígenas e sociedade envolvente. Destaca o direito de ocuparem suas terras com a incumbência da União de proteger e fazer respeitar os seus bens, conforme especifica o Artigo 231:

Art. 231 – São reconhecidos aos índios o direito à 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 (BRASIL, 1988, p. 47).

O Art. 232 estabelece autonomia para os povos indígenas para reivindicarem seus direitos e interesses, dentro do respaldo da lei: “os índios, suas comunidades e organizações

são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (BRASIL, 1988, p. 47).

Esses dois artigos reservados aos índios, destacam o direito de ocuparem suas terras com garantia de demarcação pela União; a proibição de remoção dos povos indígenas de suas terras; o direito de usufruir as riquezas que o solo e os rios que suas terras produzem; o direito de disseminar suas línguas maternas e seus costumes culturais em seus processos de aprendizagem escolar; e o direito a proteção e valorização de suas manifestações culturais indígenas, que passam a integrar o patrimônio cultural brasileiro.

Além da Constituição brasileira, garantir o direito do indígena permanecer índio, ocupando suas terras, encontra-se no Capítulo III intitulado “Da Educação e da Cultura e do Desporto”, na Seção I, específico sobre a “Educação”, dois artigos que versam sobre a valorização da identidade cultural dos povos indígenas, que assegura o direito da escola indígena de disseminar os conhecimentos tradicionais de seus povos, suas línguas e costumes, conforme expressam os Artigos 210 e 215:

Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 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, p. 44).

Art. 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

O reconhecimento de que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos próprios de aprendizagem na educação escolar, institui-se a possibilidade da escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração (GRUPIONI, 2003). Reconhece aos índios o direito à diferença, isto é, “à alteridade cultural. Isto vem romper com a posição que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à ‘Comunidade Nacional’ e que os entedia como categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento” (BURATTO; MOTA, 2003, p. 3).

Recentemente o Brasil passou a reconhecer que é um país constituído por uma diversidade de grupos étnicos e a legislação concedeu a esses povos o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas, mudando também a política governamental em relação à educação escolar indígena (BURATTO, 2004).

Conforme Faustino (2006), a questão da autonomia e do direito popular de participar da construção das políticas públicas e educacionais nacionais, amplamente requisitada pelos movimentos sociais no período do governo militar brasileiro, necessita ser compreendida no âmbito das reformas do Estado haja vista o interesse da ideologia neoliberal em tornar o Estado mínimo para as questões sociais desobrigando-se assim dos compromissos financeiros com os serviços sociais, bem como poder desviar o dinheiro público, proveniente dos impostos, para a iniciativa privada.

Foi nas últimas décadas do século XX, que a preocupação com a cultura adquiriu grande relevância para os setores estratégicos da economia internacional, influenciando também os mais diversos campos de conhecimento. (MOTA; FAUSTINO, 2012, p.22).

Faustino (2006) demonstra em seus estudos que, no pensamento de direita, a vertente neoliberal na qual se fundam algumas ideias sobre diversidade cultural origina-se de uma corrente chamada por Callinicos (2006)¹³ de liberalismo igualitário, que é um ideário que adquire relevância após os movimentos por direitos civis nos Estados Unidos nos anos de 1960/1970. O professor de filosofia política da Universidade de Harvard, John Rawls (1921 – 2002), representante principal dessa corrente, em 1971, divulgou suas ideias na obra intitulada *Teoria da justiça*, orientando o estado como deveria ser o funcionamento de uma sociedade “bem ordenada”. (MOTA; FAUSTINO, 2012, p. 22).

O Liberalismo Igualitário é uma corrente de pensamento que acredita que a proposta de um projeto moderno de Estado, para criar uma sociedade estável e bem estruturada, deve basear-se nos princípios clássicos do liberalismo, assentando-se, conforme Rawls (1981), no seguinte tripé: *promoção da mais ampla liberdade e autonomia para todos, combate à escandalosa pobreza e término da justiça racial*. Desta forma, a proposta de John Rawls (1981) representa uma tentativa liberal de conciliar direitos de igualdade em uma sociedade desigual – ou seja, permite a igualdade política e mantém a desigualdade econômica – por meio de uma legislação que facilite e amplie as possibilidades de acesso a empregos e educação àqueles que chamou de *worst off*, “desvalidos”, compreendendo as minorias étnicas

¹³Callinicos (2006) observa que o liberalismo igualitário de John Rawls (1921-2002), apresenta consideráveis diferenças em relação ao liberalismo de John Maynard Keynes (1883-1946), defensor de um capitalismo regulado, e de seu opositor principal Friedrich Von Hayek (1899-1992), anti-igualitarista (MOTA; FAUSTINO, 2012, p. 23).

até então excluídas desses benefícios e dando-lhes igualdade de oportunidade e condições de equidade para amparar-lhes e, ao mesmo tempo, satisfazer suas expectativas. Para tanto, os ricos, chamados por Eawls (1981) de *better off*, devem ser benevolentes, aceitando uma diminuição em sua “participação material” em bens, salários e lucros, que seriam distribuídos em favor dos outros”, os desvalidos e desassistidos, adquirindo os *better off*, em contrapartida, a esperança e satisfação de estarem contribuindo para um mundo melhor” (p. 23).

Para enfatizar como as políticas de vertente neoliberal desenvolvem estratégias de manutenção da sociedade capitalista, Mota e Faustino (2012) citam a organização jurídica proposta por Rawls (1981, p.380), na qual:

[...] implementaria uma democracia de modelo representativo no qual “aqueles que têm autoridade” tolerariam os movimentos sociais, os partidos populares, as lideranças sindicais, as organizações das minorias, de grupos religiosos e demais grupos excluídos, por meio de uma legislação especial reparadora das injustiças passadas e promotora da autonomia para “formar uma sociedade com um empreendimento corporativo em benefício mútuo”, (RAWLS, 1981, p. 380)”.(MOTA; FAUSTINO, 2012, p. 24).

A vertente de pensamento da esquerda sobre a diversidade cultural, cria termos diferentes das ideias liberais e dos conceitos marxistas de ciência da história (revolução, totalidade, hegemonia, Estado burguês, luta de classes, emancipação humana), para se opor à opressão do Estado, defende “liberdades humanas e aspirações emancipadoras por meio do reconhecimento e da celebração da diferença e diversidade”. (MOTA; FAUSTINO, 2012, p. 24).

Portanto, podemos destacar que as reformas educacionais, as políticas públicas que valorizam a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro, como as que dão visibilidade a algumas reivindicações de grupos, historicamente excluídos e desvalorizados na história do Brasil, como indígenas, negros, mestiços e populações pobres, apresentadas na legislação vigente, devem ser compreendidas em um contexto geral mais amplo, ou seja, não podem ser desvinculadas do cenário global.

O Estatuto do índio – Lei nº. 6.001/1973, ao apresentar a relação entre o Estado, a sociedade envolvente e os povos indígenas, segue o princípio estabelecido no antigo Código Civil brasileiro de 1916 que considerava o indígena “relativamente incapaz”, por isso, entendia que o indígena deveria ser tutelado, cuidado, amparado, por um órgão indigenista estatal como ocorreu de 1910 a 1967 com o Serviço de Proteção ao índio (SPI), atualmente a

Fundação Nacional do Índio (FUNAI), até que esses povos estivessem integrados, definitivamente à “sociedade brasileira”. (Instituto Socioambiental – ISA, 2015).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, propõe-se, de alguma forma, superar essa visão de “incapacidade”¹⁴ e ou inferioridade a partir da qual o indígena foi concebido no Estatuto, ao reconhecer aos índios o seu direito de manter a sua própria cultura, seus conhecimentos e saberes. Portanto, na Constituição, há mudança na perspectiva assimilacionista¹⁵, que entendia os índios como categoria social transitória, a serem incorporados à comunhão nacional.

Embora se possa dizer que há um avanço da proteção dos direitos indígenas ao longo do tempo, é claro que a Constituição de 1988 rompe o paradigma da assimilação, integração, incorporação ou provisoriedade da condição de indígena e, em consequência, das terras por eles ocupadas. A partir de 1988 fica estabelecida uma nova relação do Estado Nacional Brasileiro com os povos indígenas habitantes de seu território. Está claro que a generosidade de integrar os indivíduos que assim o desejarem na vida nacional ficou mantida em toda sua plenitude, mas integrando-se ou não, o Estado Nacional reconhece o direito de continuar a ser índio, coletivamente entendido, de continuar a ser grupo diferenciado, sociedade externamente organizada, cumprindo um antigo lema indígena equatoriano: “*puedo ser lo que eres sin dejar de ser lo que soy*”. Está rompida a provisoriedade que regeu toda a política indigenista dos quinhentos anos de contato (SOUZA FILHO; BERGOLD, 2013, p. 14).

Desde 1991 vêm sendo apresentados ao Congresso Nacional vários projetos de lei para se analisar temas como capacidade civil dos índios, proteção aos conhecimentos tradicionais e

¹⁴Texto do Instituto socioambiental endereçado aos Povos Indígenas que explica a atual presença da tutela no Estatuto do Índio é resultado da incapacidade dos brancos de compreender que os índios não são incapazes, mas culturalmente diferenciados. Em 1916, os brancos fizeram uma lei chamada Código Civil (Lei 3.071/16) afirmando que “todo homem é capaz de direitos e obrigações na ordem civil”. No entanto, esta lei considera que algumas pessoas não têm a mesma capacidade de exercer seus direitos. O art. 5º desta lei afirma que “são absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 anos, os loucos de todo o gênero, os surdos-mudos, que não puderem exprimir sua vontade”. Esta lei afirma também que são relativamente incapazes para certos atos “os maiores de 16 anos e menores de 21, os pródigos (pessoas que assumem comportamentos irresponsáveis) e os silvícolas”, ou seja, os índios. E, como considera que os índios não são totalmente capazes de exercerem seus direitos, esta lei determina que eles sejam “tutelados” até que estejam integrados à “civilização do país” (ISA).

¹⁵ O processo de assimilação indígena se refere ao período de colonização do Brasil, em um contexto de expansão mercantil europeia que desencadeou escravidão e extermínio de muitos povos indígenas. O objetivo do projeto colonizador era inserir estas populações no sistema mercantil como mão-de-obra escrava a ser usada na exploração de riquezas comercializáveis. A catequese foi o instrumento utilizado para “civilizar” o indígena, que era visto como “selvagem” e precisava ser integrado na sociedade para aceitar a situação de exploração e submissão em que estava sendo colocado (FAUSTINO, 2006).

No Brasil, do século XVI até, praticamente, a metade do século XX, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. As Legislações anteriores estabeleciam que era dever da União assimilar e incorporar os índios à comunidade nacional. Nesse processo, a instituição escolar entre os grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades e culturas diferenciadas (BURATTO, 2004).

demarcação de terras. “Porém, desde 1995, a análise do substitutivo aos projetos está bloqueada na Câmara dos Deputados. Passados mais de dez anos, nenhum esforço foi suficiente para garantir o empenho do Governo na aprovação de uma nova lei” (ARAÚJO et al, 2006, p. 46).

É preciso levar em consideração que a Constituição Federal de 1988, foi elaborada a partir de “intensos debates e mobilizações da sociedade em defesas dos direitos civis e da cidadania” (CARVALHO, 2012, p. 202), também levou em consideração os interesses e demandas dos povos indígenas, com vários dispositivos nos quais dispõe sobre um sistema de normas de proteção à propriedade das terras ocupadas por eles e a preservação de suas línguas, usos, costumes e tradições.

Os direitos assegurados aos povos indígenas na atual Constituição são resultado de uma atuação política dos próprios índios, que juntamente com os movimentos de apoio aos indígenas articularam-se barrando ações de grupos contrários, participando das discussões para que seus direitos fossem reconhecidos na atual Constituição (BURATTO, 2004, p. 17).

Essa mudança de perspectiva e de entendimento do lugar dos grupos indígenas na sociedade brasileira propiciou a superação de concepções jurídicas integracionistas anteriores, fazendo com que a prática da assimilação cedesse lugar à proposição da afirmação da convivência e respeito à diferença, desprovida de preconceito. No âmbito da proposição desse novo marco jurídico, a educação diferenciada dos povos indígenas encontra amparo na legislação vigente.

É pertinente afirmar que ainda há muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro e de autonomia e que garanta sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

3.2 A educação Indígena na Lei de Diretrizes e Bases – LDB Lei Nº. 9.394/96

Já salientamos que para compreendermos as políticas públicas voltadas para a educação, é necessário atentarmos para o fato de que, essas são pensadas e elaboradas, a partir do contexto no qual estão inseridas. Portanto, em sua análise, deve-se considerar, quais são os aspectos políticos, econômicos e sociais do momento histórico no qual foram elaboradas

determinadas políticas (NETTO; BRAZ, 2006), uma vez que, as políticas públicas voltadas para a educação não são neutras e nelas manifestam os interesses das forças vigentes na sociedade capitalista, ou seja, interesses como o de manter um determinado modelo de sociedade ou superá-lo (MOREIRA, 2016).

A insistência de estudar as políticas públicas por meio apenas da análise e da avaliação dos seus resultados em relação ao atendimento aos direitos sociais, como querem os funcionalistas, além de se constituir em estudo parcial da temática, pressupõe que as determinações legais, por si só, fundamentam e movem instituições públicas e as suas ações, descuidando-se de considerar fatores outros que envolvem a organização da sociedade civil, os interesses de classes, os partidos políticos e demais agentes determinantes na elaboração e gestão das políticas públicas que têm origem na sociedade civil. (BONETI, 2011, p. 8)

A partir da década de 1990 com a Lei N°. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – LDBEN, conhecida também como Lei Darcy Ribeiro, traz em sua organização as diretrizes para a educação básica brasileira, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, com princípios norteadores de uma educação voltada para a igualdade de direitos, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, direciona o trabalho do professor, e organização da administração da escola.

Nela também estão explícitos os princípios para uma educação desprovida de preconceitos, que atenda às demandas de grupos específicos como: afrodescendentes, indígenas, gênero e necessidades especiais, ou seja, uma educação que atenda as diversidades étnicas, raciais e de gênero.

Indagamos, por que foi implantada uma política no âmbito educacional de combate à discriminação e o preconceito neste momento? Analisando essa indagação, recorreremos à Bourdieu (1998) que destaca como constantemente a escola é vista, muitas vezes como reprodutora das mazelas sociais, outras vezes, é vista como salvadora dos problemas sociais. Portanto, os problemas macro, próprios das condições econômicas sociais, são vistos como problemas que decorrem da educação, destinando à escola a responsabilidade de se pensar a harmonia social.

Consideramos que a escola, um âmbito social, onde existem vários interesses em jogo, ideias antagônicas, disputas políticas e ideológicas, ela, por si só, não poderia criar um clima de consenso, de fraternidade, de colaboração amigável, de “comunhão”. “A educação quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e

constituente destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2000, p.27).

O tema diversidade, nas últimas décadas, tem desafiado os educadores de todo o país por meio de adoção de políticas públicas de inclusão social. A evidência de que as políticas de valorização e reconhecimento da diversidade chegaram à sala de aula e a consequente necessidade de se lidar direta e cotidianamente com situações nas quais a diferença assume cada vez mais relevância têm exigido dos educadores estudos, reflexões, debates, aprofundamentos e, principalmente, mudanças na prática pedagógica.

Observamos que o discurso de valorização da diversidade tem sido acolhido, sem maiores questionamentos, no interior do sistema educacional. Ele tem influenciado a elaboração de programas curriculares e projetos educativos e a definição de estratégias educacionais. Argumenta-se que, historicamente, a escola tem sido espaço de homogeneização, padronização e uniformização cultural, sendo esses aspectos identificados como fatores de exclusão e fracasso escolar. Por isso, defende-se um novo paradigma educacional que leve em conta as diferenças e a diversidade do público escolar. Os argumentos empregados estão associados ao respeito aos direitos (sic) humanos, à promoção da equidade, à superação dos currículos monoculturais e, ao mesmo tempo, ao resgate e à afirmação da identidade dos grupos marginalizados e das culturas regionais, ao combate das atitudes discriminatórias e à ampliação da democracia (CARVALHO, 2012, p.20).

Para a análise das políticas e reformas no campo educacional, destinadas aos povos indígenas e afrodescendentes no Brasil, considerando seus conceitos, conteúdos e discursos, é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças (SHIROMA, CAMPOS; GARCIAS, 2005).

A respeito da Educação Escolar Indígena, a atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresenta dois momentos. Primeiro, na parte sobre o Ensino Fundamental, no artigo 32, estabelecendo que o ensino será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura as comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Ou seja, reproduz-se aqui o direito já estabelecido no artigo 210 da Constituição Federal.

A outra parte encontra-se nos artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988. Nesses artigos, preconiza-se como dever do Estado, o oferecimento de uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes,

também, acesso aos conhecimentos técnicocientíficos da sociedade nacional (GRUPIONI, 2002).

O Art. 78 destaca, especificamente que, a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 2013, p. 378).

O art. 79 define como competência da União, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da Educação Escolar Indígena, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, visando:

- I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, p. 378).

A Lei e Diretrizes e Bases da Educação, com essas definições enfatiza que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferente em relação as outras escolas do sistema, determinado pela prática da interculturalidade e bilinguismo, com currículos específicos com a realidade dessas escolas de comunidades indígenas, das características regionais, conforme Art. 26 da LDB:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 378).

Portanto, para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada, adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, respondendo aos anseios da

legislação educacional vigente, é necessário enfatizar que os profissionais adequados para atuar nas escolas das aldeias, como professores, diretores, coordenadores, pedagogos, sejam os próprios indígenas. Diante dessa realidade, é preciso que esses indígenas, tenham acesso à formação superior, principalmente nos cursos de licenciaturas que formam professores nas universidades. Porém, mesmo que esse acesso já esteja sendo viabilizado, por meio das licenciaturas interculturais e ou políticas de ações afirmativas de inclusão adotadas nas IES no Brasil, é preciso criar e viabilizar, mecanismos que favoreçam aos indígenas a conclusão dos seus estudos na formação superior.

3.3 Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena – RCNEI

Em 1998 em conformidade com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foi lançado pelo Ministério da Educação e do Desporto, o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI), voltado especificamente para o ensino indígena. Tem por objetivo a discussão e orientação didática junto a professores indígenas e assessores não indígenas na construção e elaboração de práticas escolares que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas em conjunto com as sociedades indígenas do Brasil.

Espera-se que com esse documento, as escolas indígenas possam construir o seu próprio referencial de análise e avaliação do que está sendo feito em cada escola e que cada uma elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar. O Referencial tem função formativa e não normativa.

Os objetivos do RCNEI são: elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas; a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e visualizá-las.

O RCNEI está dividido em duas partes: uma parte, intitulada “Para começo de conversa”, está voltada para os técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de ensino, e reúne os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de educação escolar indígena, conforme versa o documento, de acordo com os anseios das comunidades indígenas e algumas de suas organizações no incentivo e construção de programações curriculares de acordo com a realidade das comunidades, formuladas a partir de projetos históricos e étnicos específicos.

A segunda parte, intitulada “Ajudando a construir os currículos das escolas indígenas”, destinada a fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não índios), no provimento das ações desenvolvidas na escola indígena.

Na dissertação de mestrado de Mileski (2013), há uma seção que trata sobre o “delineamento político para educação escolar indígena no Brasil: a retórica dos documentos nacionais e internacionais” que traz uma síntese, bastante pertinente dos estudos realizados na análise crítica do RCNE/Indígena (1998). Apresenta a dicotomia existente entre o discurso pautado no documento RCNE/Indígena e as falas e reivindicações “supostamente” realizadas pelos professores indígenas (MILESKI, 2013). Nos alerta de que, não podemos deixar de levar em consideração, que esse documento foi elaborado no contexto das últimas décadas do século XX, em meio ao processo de ajustes internacionais de medidas político-econômicas neoliberais que favoreceram a elaboração de documentos voltados para a educação que expressam as políticas de tolerância, em forma de ações afirmativas.

Ao explicar como e com quem foi elaborado, o RCNE/Indígena indica a existência de discussões coletivas realizadas em cursos de formação de professores indígenas e encontros de organização dos professores indígenas, análises de práticas escolares indígenas documentadas e em depoimento de assessores pedagógicos de comprovada experiência na área (BRASIL, 1998, p.15) (MILESKI, 2013, p. 59).

Embora o documento afirme que foram os próprios professores indígenas que clamaram tais demandas e que participara do processo de elaboração do documento, paira a dúvida, uma vez que não ficou claro para os povos indígenas as origens e os objetivos do referido referencial curricular (MILESKI, 2013).

Mesmo que o RCNE/Indígena se coloque como um documento que traz a orientação pedagógica para as várias disciplinas que compõem o currículo escolar da escola indígena, com sugestão de conteúdos e metodologias, estabelecendo princípios legais para a educação escolar indígena específica, sem abrir mão dos conhecimentos da sociedade envolvente. No entanto, ainda é preciso condições materiais de reestruturação das escolas indígenas para que se efetive de fato, as propostas do RCNE/Indígena e da LDB nas escolas indígenas.

O documento adverte aos indígenas que, para que eles tenham a concretização de uma escola realmente diferenciada, bilíngue e intercultural, é necessário que o quadro de professores seja composto pelos próprios indígenas. Pois, ressalta que, a maioria dos professores que atua nas escolas de suas comunidades não tem formação, nem ao menos no magistério e que muitas vezes, parte deles, domina os conhecimentos próprios de sua cultura e

conhecimento deficiente da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos escolares. Diante de tal realidade, quem assume as salas de aulas das escolas indígenas são professores não-índios, que segundo o documento, não possuem conhecimentos suficientes sobre os povos indígenas, e essa situação impossibilita o desenvolvimento da proposta de uma educação intercultural (BRASIL, 1998).

MILESKI (2013) em sua análise, sobre o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998), destaca que esse documento incorpora e reproduz o discurso oficial dos realizado pelos organismos internacionais:

[...] de que os problemas são locais e as conquistas são frutos de suas lutas e mobilizações. Assim, omite-se o fato de que a propriedade privada da terra e dos demais meios de produção, a exploração da força de trabalho dos expropriados, o lucro e a acumulação são o coração desse sistema, altamente protegido pelo Estado burguês, suas leis, seus exércitos, o poderio bélico e uma forte couraça ideológica que nenhuma luta de caráter cultural isolada será capaz de atingir e transformar (MILESKI, 2013, p. 69).

Conforme Faustino (2006), no período da década de 1980, no contexto da crise econômica e adoção do neoliberalismo, “as constituições latino-americanas, sob a orientação dos organismos internacionais, incorporaram um conjunto de direitos para a proteção das minorias [...] fundamentadas no discurso de reconhecimento da diversidade étnico-cultural, da autonomia, da participação e da interculturalidade” (FAUSTINO, 2006, p. 54).

Não somente o RCNEI/indígena, mais inúmeros outros documentos da atual política educacional abordam e buscam encaminhar a organização da escola no tratamento da diversidade. Destacamos o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, mais conhecido como Declaração Mundial de Educação para Todos, Relatório *Jacques Delors* (1996), o *Compromisso de Dakar* (2001), Declaração de Nova *Delhi* sobre Educação para Todos. Esses e outros encaminhamentos dos organismos internacionais, com forte influência sobre o MEC – Ministério da Educação – não só no Brasil como em centenas de países do mundo, anunciam o surgimento de uma nova sociedade, globalizada, diversificada, informatizada e que necessita reconhecer, respeitar e abordar as diferenças. Assim, para a construção de uma nova democracia, pautada na convivência pacífica entre os povos, advogam uma política educacional com base nas diferenças étnicas, sociais e culturais (CARVALHO, 2012).

Essa é a forma encontrada pela Unesco para combater o racismo, a intolerância e o preconceito, objetivando valorizar e reconhecer as diferenças e criar condições para um

desenvolvimento humano mais harmonioso e tolerante, de modo a aliviar a pobreza, enfrentar a exclusão socioeconômica, amenizar as opressões e os conflitos entre sociedades diversificadas, sem afetar a organização da sociedade capitalista (posse privada dos meios de produção, exploração da mais valia, expropriação, lucro, acumulação, centralização, marginalidade), conforme consta no Relatório publicado pelo Banco Mundial sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001: *Luta contra a pobreza*.

O discurso do RCNEI/indígena demonstra que este documento foi elaborado sobre determinações de uma – agenda globalmente estruturada (DALE, 2004), quando coloca sobre os ombros da escola e dos próprios indígenas, a responsabilidade pela valorização de seus povos nos processos democráticos e econômicos da sociedade, sem que isso possibilite alguma mudança no contexto estrutural da sociedade e na vida desses povos, cujos problemas centrais, que são a manutenção de suas terras e condições de vida digna para a verdadeira reprodução cultural, continuam tratados da mesma forma que acontecia nos períodos que antecederam a política da diversidade cultural. Para não abordar essa questão central, que é a expropriação e a posse privada da terra pela classe burguesa, institui-se medidas reparatórias na escola como a necessidade de uma educação específica e diferenciada que garanta a especificidade da educação intercultural. Essas são medidas paliativas, que embora representem conquistas importantes, não representam mudanças estruturais significativas para a totalidade dos povos indígenas no Brasil.

O RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) enfatiza a considerável atenção no que diz respeito aos gestores das escolas indígenas, considerando que, além da necessidade de regulamentação jurídica dessas escolas, deve-se reconhecer que, uma educação escolar de qualidade, adequada às necessidades e particularidades indígenas, só será realmente eficaz se conduzida por professores índios.

Para a concretização dessas demandas, conferidas no RCNEI/indígena, faz-se necessário priorizar: a formação de professores índios; a construção de currículos diferenciados; a definição de calendários escolares contextualizados à realidade de cada sociedade indígena; a produção de material pedagógico; a adoção de metodologias e sistemas de avaliação. Desta forma, a responsabilização recai sobre os professores. Portanto, os estudos de Mileski (2013) questionam:

Se estendermos a defesa de que é o professor indígena que deve construir a escola indígena, para o campo da produção do conhecimento, afirmaríamos que só os indígenas podem estudar, pesquisar, escrever e falar sobre os indígenas, só os negros podem escrever ou falar sobre si, só os velhos podem

fazer pesquisa sobre a velhice, só as crianças poderão escrever e teorizar sobre a infância... Por analogia, um indígena formado no ensino superior nunca poderia ser um professor universitário? Um pesquisador em uma instituição não-indígena? Quando o for só poderia ser docente em uma universidade indígena e fazer pesquisa sobre sua própria cultura? Por que documentos oficiais como o RCNE/Indígena apenas reproduzem esse discurso que leva à guetização sem apresentar sua origem e fundamento? (MILESKI, 2013, p. 77).

O RCNE/Indígena (BRASIL, 1998), adverte sobre a falta de especialistas e profissionais indígenas porque há carência de cursos em nível universitário que abordam questões sobre interculturalidade e diversidade linguística e, também, a falta de planejamento para a elaboração de materiais didáticos específicos que possibilitem a construção da escola diferenciada, de acordo com as especificidades indígenas. Desta forma, o documento considera que, as comunidades ainda têm um enorme desafio a ser enfrentado, como a formação escolar superior dos jovens indígenas para assumirem empregos nas organizações indígenas, nos papéis de liderança entre o povo do qual pertencem (FAUSTINO, 2006).

A demanda por formação superior que traz o documento RCNEI/indígena nos remete a dialogar sobre os interesses e necessidades dos povos indígenas ao Ensino Superior.

3.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena

As Diretrizes para a Educação Escolar Indígena encontra-se no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), como resultado do crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro, em diferentes espaços de organizações, seja como professores nas escolas indígenas, na ocupação de espaços escolares, nas Coordenações Indígenas, nas Secretarias de Educação, no Ministério da Educação, bem como a representação indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2013).

Foi em busca desse fortalecimento e do diálogo intercultural que a Câmara de Educação Básica estabeleceu as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito da comissão em 2010, pela Portaria CNE/CEB nº. 4/2010. Visando contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, de respeito e valorização de seus conhecimentos e saberes tradicionais, permitindo-lhes acesso a conhecimentos universais, para que possam participar ativamente como cidadãos plenos do país.

As Diretrizes constituem o resultado de um trabalho coletivo, que expressa o compromisso de representantes de diferentes esferas governamentais, com participação marcante de educadores indígenas, envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório, objetivam:

- a) orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
- c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
- d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;
- e) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;
- f) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;
- g) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;
- h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (BRASIL, 2013, p. 356 – 357).

As Diretrizes apontam o direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem

ouvidas e informadas sobre os projetos ou medidas legais que as atinjam direta ou indiretamente, “de acordo com a recomendação da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989” (BRASIL, 2013, p. 379-380).

Reforçando esta visão que aponta para as ideias de protagonismo e autonomia dos indígenas, é preciso dar importância à Declaração da União das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007, que reconhece:

a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas próprias estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e concepção de vida, especialmente os direitos às terras, aos territórios e recursos; reconhecendo, sobretudo, a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos dos povos indígenas assegurados em tratados, acordos e outros pactos construtivos com o Estados, celebrando que os povos indígenas estejam se organizando para promover seu desenvolvimento político, econômico, social e cultural, com o objetivo de pôr fim a todas as formas de discriminação e opressão onde quer que ocorram (BRASIL, 2013, p. 380).

As Diretrizes destacam que o dever do Estado brasileiro para com os povos indígenas em relação à Educação Escolar Indígena deverá se constituir num espaço de construção de relações inter étnicas, “orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos” (BRASIL, 2013, p. 380).

As Diretrizes enfatizam que a escola indígena será criada em de acordo com o interesse, a iniciativa e reivindicação da própria comunidade, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação, e terá como elementos básicos para sua organização, estrutura e funcionamento:

- a) a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- b) a importância do uso das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas indígenas de cada povo e comunidade, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- c) a organização escolar própria, nos termos detalhados no Projeto de Resolução em anexo;
- d) a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade (BRASIL, 2013, p. 380).

Referente a medidas de combate ao preconceito e a discriminação dos povos indígenas, destacamos o reconhecimento que traz as Diretrizes das especificidades dos povos indígenas no ambiente educacional, que também precisa ser cumprido nas escolas não indígenas, fora da aldeia, em que os estudantes indígenas precisam frequentar quando a escola da comunidade não oferece todas as etapas da Educação Básica ou quando os indígenas residem fora de suas comunidades de origem. “Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças” (BRASIL, 2013, p. 381).

Para que a escola não indígena passe a reconhecer a importância dos povos indígenas, as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola. Uma das estratégias ancoradas na legislação educacional vigente diz respeito à inserção da temática indígena nos currículos das escolas públicas e privadas de Educação Básica. Os conteúdos referentes a esta temática “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira”, nos termos do art. 26-A da LDB com a redação dada pela Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2013, p. 381).

Verificamos na legislação vigente, uma relevante preocupação em se combater o preconceito e a discriminação em relação aos povos indígenas no âmbito educacional. Porém, ainda não se viabilizou a discussão e o reconhecimento da importância desses povos, considerando suas culturas, conhecimentos e valores na formação inicial e continuada de professores, no intuito de proporcionar aos docentes o preparo necessário para o conhecimento das diferentes culturas indígenas existentes no Brasil, da realidade dos indígenas que estudam nas escolas não indígenas e, em específico, nas universidades para que possam desenvolver estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, além de procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural e social destes estudantes com o objetivo de lhes garantir o direito à educação escolar (Parecer CNE/CEB nº 14/2011) (BRASIL, 2013, p. 2013).

Estas condições, alicerçadas numa concepção e prática de educação em direitos humanos, ajudam a eliminar toda forma de preconceito e discriminação, promovendo a dignidade humana, a laicidade do Estado, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8/2012) (BRASIL, 2013, p. 381).

Para que esse direito seja efetivado, “carece de maior democratização do acesso, de assistência estudantil para permanência do estudante na escola e da qualidade social do ensino para conclusão com sucesso dos estudos realizados nas escolas não indígenas” (BRASIL, 2013, p. 381) e, em específico, nas universidades, principalmente nos cursos de formação de professores, conforme nosso objeto de estudo demonstra nesta tese.

3.5 Os Planos Nacionais de Educação – PNE (2001 e 2014) e a Educação Escolar Indígena

A valorização e reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas e a reafirmação dos direitos, já contidos nas legislações anteriores, de que a educação indígena deve ser bilíngue, específica, diferenciada, intercultural e administrada pelos próprios indígenas, também estão garantidos nos Planos Nacionais de Educação (PNEs) 2001 e 2014, entre suas diretrizes, metas e objetivos para a educação nacional no prazo de dez anos.

Nosso objetivo é analisar as propostas que os PNEs destacam sobre a política educacional da população indígena que vem sendo conduzida pelo MEC, destacando as medidas e ou estratégias discursadas nos dois documentos publicados (2001 e 2014) para o combate ao preconceito e a discriminação do indígena na sociedade capitalista e a questão da formação de professores.

O PNE na forma da Lei N.º 10.172/01, promulgado em 09 de janeiro de 2001, trata sobre a formação e valorização do magistério, da gestão e do financiamento da educação, por um período de 10 (dez) anos, orientando as ações dos Estados, Municípios e União. O PNE tem ao todo 295 (duzentos e noventa e cinco) metas, das quais 21 são da modalidade “educação indígena”.

O capítulo que trata sobre a educação escolar indígena, está dividido em 3 partes: 1) Diagnóstico, 2) Diretrizes e 3) Metas e Objetivos. Na primeira parte, sobre o “Diagnóstico”, traz o histórico da educação dirigida aos povos indígenas no Brasil, destacando que a educação sempre esteve pautada numa perspectiva integracionista, ou seja: “Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformem em algo diferente do que eram” (BRASIL, 2001, p. 57).

Desde 1991, a responsabilidade pela educação escolar indígena no Brasil foi transferida do órgão indigenista oficial, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), para o

Ministério da Educação (MEC), integrando-se, assim, à organização da educação brasileira. O documento PNE considera que, com essa mudança, deixa-se de ter clareza sobre a distribuição de responsabilidade entre a União, os estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas (BRASIL, 2001).

No MEC, desde 2004, a educação escolar indígena passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). É a partir de sua vinculação à SECADI que a EEI passa formalmente a se situar no campo das políticas de diversidade, ocupando um espaço na esfera das políticas oficiais de educação (AMARAL; FRAGA, 2016).

Conforme Almeida (2010) visando resolver no plano legal essa situação, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), publicou o Parecer 14 e a Resolução nº 03, fixando normas e diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. Desde então, a gestão da política de educação básica para os povos indígenas compete às Secretarias Estaduais de Educação, sendo que os municípios poderão assumir essa tarefa, desde que respondam alguns requisitos preceituados pela lei.

Desta forma, a partir do PNE 2001, a esfera estadual é obrigada por lei a assumir a educação escolar indígena. Os municípios, para incumbir-se dessa tarefa, precisam criar as condições objetivas para desenvolver esse papel e ouvir os interesses das comunidades. No caso da União, o CNE reafirma sua tarefa institucional de legislar, definir diretrizes das políticas nacionais e apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino, por meio do PNE 2001:

[...] regularizar juridicamente as escolas indígenas, contemplando as experiências bem-sucedidas em curso e reorientando outras para que elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didáticos – pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étno – culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena (BRASIL, 2001, p. 59).

Na segunda parte, sobre as “Diretrizes”, é enfatizada a educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, e a importância da atuação dos professores índios nas escolas; ênfase na formação continuada dos professores indígenas, para capacitá-los na elaboração de seus próprios currículos e programas de ensino; enfatiza a necessidade do ensino bilíngue, da elaboração de um sistema ortográfico das línguas maternas; pesquisas antropológicas para que possam sistematizar e incorporar os conhecimentos e saberes

tradicionais de suas comunidades para a elaboração dos materiais didático – pedagógicos, bilíngues, para as escolas (BRASIL, 2001).

Propõe, como uma de suas metas, a implementação de programas contínuos de formação sistemática de professores indígenas, além de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior.

Na terceira parte, O PNE estabelece um conjunto de vinte um objetivos e “Metas”, para a educação indígena, os quais, dentre outras, tratam das questões relacionadas à atribuição aos Estados sobre a responsabilidade legal pela educação indígena.

Conforme Buratto (2007), ao invés do PNE 2001 ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual, explicitando as responsabilidades do Estado em relação à educação escolar indígena, repete questões já tratadas em leis anteriores. Cita Rosa Helena Dias da Silva (2002), que considera o PNE um retrocesso com relação ao direito dos povos indígenas em ter uma educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro (BURATTO, 2007).

Nas metas 10 a 13, estabelece a garantia de infra-estrutura em relação aos materiais didático-pedagógicos; ampliação de linhas de financiamento; criação de programas voltados à produção de materiais e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, elaborados por professores indígenas;

Na meta 15 destaca o reconhecimento do Magistério Indígena, por meio de “concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas” (BRASIL, 2001, p. 60), garantindo-lhes os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino.

Nas metas 16 e 17, estabelece e assegura a formação continuada dos professores indígenas em relação aos conhecimentos que valorize o patrimônio cultural da população de sua comunidade; trata de 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, 2001, p. 60).

Nas metas 19 e 20, promete implantar curso de educação profissional em áreas rurais para os povos indígenas e promover, em consonância com a União, os Estado e Municípios, em parceria com as IES, “a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio” (BRASIL, 2001, p. 61).

Por fim, na Meta 21, propõe promover “a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o

desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações” (BRASIL, 2001, p. 61). Conforme já destacamos anteriormente, com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que alterou a legislação anterior (a LDB de 1996 e a Lei nº 10.639/2003). NO Art. 26-A dessa lei, destaca-se: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. E no parágrafo 1º, explicita-se que, no conteúdo programático, deve-se proceder à inclusão de:

[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Em 25 de junho de 2014, foi publicado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, apresentado como um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Destaca-se que, o novo PNE, foi elaborado a partir de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público contendo os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados até o ano de 2024.

O PNE 2014 apresenta-se com 10 Diretrizes, sendo uma de suas prioridades, a erradicação do analfabetismo, a valorização do magistério e a qualidade da educação, com vistas a superação das desigualdades educacionais, com ênfase da promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2014).

No Art. 5º destaca que a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e avaliação e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I) Ministério da Educação – MEC;
- II) Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, cultura e Esporte do Senado Federal;
- III) Conselho Nacional de Educação – CNE;
- IV) Fórum Nacional de Educação

Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

- I) divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações dos respectivos sítios institucionais da Internet;
- II) analisar e propor políticas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III) analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

No § 2º destaca que, a cada dois anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP publicará estudos para aferir informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

O desafio é a execução, para que sejam cumpridas as 20 metas, a partir das suas 254 estratégias.

Nosso recorte no estudo do novo PNE 2014 – 2024 teve, como objetivo, destacar o que discursa o documento, nas metas e estratégias destinadas à educação Indígena, que se propõe, diferente das metas do PNE anterior.

Sobre a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos, enfatiza a garantia que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Em consideração às especificidades indígenas, explicita a preocupação em fazer a articulação entre o tempo e as atividades didáticas da escola indígena, aos anseios da comunidade, conforme estratégia 2.6 com ênfase em:

[...] desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; relações entre as escolas e as famílias (BRASIL, 2014, p. 52).

Na estratégia 2.10 destaca empenho em “estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades” (BRASIL, 2014, p. 52).

A estratégia 3.7 se compromete a fomentar e expandir um número maior de “matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, p. 54), possibilitando maior acesso a essas

populações nos últimos anos de escolarização básica enfatizando o preparo para o mercado de trabalho.

Conforme Buratto (2010) para que os jovens indígenas tenham um bom Ensino Médio, é necessário que consolide a implementação de políticas, capazes de darem o suporte necessário para que esses jovens permaneçam neste nível de ensino, pois muitos jovens indígenas abandonam os estudos nesta etapa de ensino, por ter que trabalhar e ajudar no sustento das famílias e por falta de um ensino que valorize a identidade étnica e cultural e contribua para a efetivação de seus projetos de futuro, “como revela o censo escolar indígena 2003 realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), onde aponta que existem 150 mil estudantes indígenas no Brasil, desse total, somente 3% estão no Ensino Médio” (BURATTO, 2010, p. 39).

Apesar de não mencionar uma população específica, a estratégia 3.13, destaca a preocupação em desenvolver “políticas de prevenção à evasão, motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2014, p. 55). Porém, não traz detalhes de como seria criada essa “rede de proteção”.

Destaca na estratégia 4.3 “implantar ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014, p. 55).

Durante nossa pesquisa, visitando algumas escolas indígenas do Paraná, nos deparamos com a precariedade física e de infraestrutura, como falta de materiais didáticos, computadores com acesso a *internet*, em algumas escolas não haviam quadra para a prática de esportes, salas de aulas adequadas para atendimento especializado como sala de recursos, em boa parte delas, com poucos professores índios atuando em salas de aula, a maioria sem formação docente ou em processo de formação. Portanto, esta é uma demanda que o PNE 2014 se compromete a cumprir, conforme estratégia 4.13:

[...] apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014, p. 57).

A estratégia 5.7 que traz “apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal” (BRASIL, 2014, p. 59), observamos em nossos estudos de campo, na Terra Indígena Ivaí que o cumprimento dessa legislação já está sendo implantada na escola indígena “Cacique Gregório Kaekchot”, desde março de 2016, com a contratação pelo SEE/PR de uma professora interprete da língua de sinais para auxiliar uma aluna surda do 6º ano do Ensino Fundamental.

Como estratégia para o combate do preconceito e do racismo em relação aos povos negros e indígenas na escola, o PNE 2014 destaca na estratégia 7.25, a implementação de diretrizes nacionais nos currículos escolares que abordem os conteúdos sobre a história das culturas afro-brasileira e indígenas, por meio das Leis nº. 10.639/2003, e 11.645/2008, conforme já exposto em uma das metas do PNE anterior.

A estratégia 7.26 não acrescenta algo inovador em relação ao PNE anterior, quando se compromete a estabelecer a educação escolar das comunidades indígena, garantindo a preservação da identidade cultural de cada grupo; a participação da comunidade na organização pedagógica e na gestão das escolas; a oferta de ensino na língua materna das comunidades indígenas e também da língua portuguesa; “a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial” (BRASIL, 2014, p. 65).

Em relação à educação de jovens e adultos, destaca-se na estratégia 3 da meta 10, que é promover a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, “[...] considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância” ((BRASIL, 2014,p. 70).

Um ponto importante a ser destacado nesta estratégia do PNE está em se considerar a Modalidade de Educação a Distância para jovens e adultos como um meio de integração para o acesso à educação profissional, levando em consideração a realidade dos povos indígenas que vivem em aldeias distantes das universidades. Na seção 5 desta tese, fazemos um estudo e discussão que levou-nos a considerar a Modalidade de Educação a Distância como uma das estratégias de ascensão nos estudos no nível superior e combate ao preconceito e discriminação.

No intuito de reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, a estratégia 12.5, propõe ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, dirigidas aos estudantes de IES públicas, bolsistas de IES privadas, beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, e na estratégia 12.13, “expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações” (BRASIL, 2014, p. 74).

O PNE assume como uma das metas (14.5) a ser cumprida, a implementação de “ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2014, p. 77).

A última estratégia referente às populações indígenas, a 18.6, propõe “considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas” (p. 83). Incentivo profissional que já havia sido proposto no PNE anterior.

Propomos apresentar a análise dos Planos Nacionais de Educação – PNEs 2001 e 2014, em nossa pesquisa e avaliamos que mesmo que, desde sua primeira versão, publicada em 2001, essa legislação apresenta de modo geral, informações pertinentes sobre a divisão de responsabilidades dos entes federados sobre custos, financiamento e avaliação, em relação à educação escolar indígena, o discurso sobre a valorização da diversidade cultural dos povos indígenas continua sendo o mesmo da legislação que o antecedeu.

Quanto aos diversos documentos publicados anteriormente ao PNE (2001), a pesquisadora Rosa Helena da Silva (2002) faz crítica no seu texto o “Estado brasileiro e a Educação (escolar) indígena: um olhar sobre o Plano Nacional de Educação”, afirmando que as propostas do documento não avançaram em relação às legislações anteriores.

Percebe-se, contudo, que, ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz - em diversos pontos que veremos mais adiante -, retrocessos significativos com relação ao direito dos povos indígenas em ter uma educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro (SILVA, 2002, p.06).

A nosso ver, essa análise ainda se aplica ao novo PNE 2014, não avança para além do que já garante a legislação anterior. Em relação à formação de professores, o PNE 2001,

destaca promover, entre a União, os Estados e Municípios e em parceria com as instituições de ensino superior, a modalidade de Educação a Distância para a formação de professores indígenas.

3.6 A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)

Em nossas pesquisas sobre a educação escolar indígena na legislação brasileira, observamos que após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o direito à população indígena de utilizar suas línguas, culturas e tradições nos processos de aprendizagem na educação escolar, o direito por uma educação escolar diferenciada, encontra-se amplo respaldo nas legislações subsequentes, da mesma forma como o discurso sobre a necessidade de formação profissional dos indígenas para atuarem em diversos cargos de suas comunidades, principalmente como professores nas escolas.

O Ministério da Educação (MEC), juntamente com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), representantes do Movimento Indígenas, organizações não governamentais, professores, lideranças e pesquisadores do tema indígena, realizou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), em novembro de 2009, na cidade de Luziânia/Go, para discutir as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social.

O texto apresentado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, considera que “Houve avanços significativos na inserção das escolas indígenas no Sistema de Ensino Brasileiro. [...] No entanto, há muito a se fazer” (BRASIL, 2014, p. 7).

O Documento Final da I CONEEI, divulga as deliberações aprovadas por Delegados e Delegadas indígenas e não-indígenas, quais são as metas que devem orientar as políticas que viabilizem, de fato, autonomia para que os próprios indígenas, configurem suas próprias suas próprias escolas, considerando suas diferenças culturais no Brasil.

A I CONEEI “se constituiu em um grande espaço de diálogo e pactuação entre Povos Indígenas e representantes dos Sistemas de Ensino, em toda a sua variedade de perfis e de atribuições institucionais”, para discussão e consenso de novas diretrizes e compromissos com

o avanço em qualidade e efetividade da educação escolar indígena no país, “no sentido de fortalecer a gestão participativa na gestão escolar indígena” (BRASIL, 2014, p. 8).

A realização desta Conferência era uma demanda histórica do movimento indígena nacional, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, ela também foi importante para avaliar o andamento das políticas para a Educação Escolar Indígena, após a Constituição que foi um marco importante de mudança de “paradigmas para as relações entre Estado brasileiro e povos indígenas, pautados pelo reconhecimento, valorização e manutenção da sociodiversidade indígena em nosso país e não mais pelo paradigma da integração” (BRASIL, 2014, p. 11).

Conforme abordamos nas subseções anteriores, durante a década de 1990, tivemos um considerado avanço na política de educação intercultural para os povos indígenas com a elaboração de vários documentos legais. Assim como a criação da SECAD, em 2004, como um marco importante para o avanço e consolidação das políticas públicas educacionais devido ao:

[...] reconhecimento da diversidade sociocultural para superação das desigualdades sociais, com impactos importantes para a educação escolar indígena, como o substantivo e progressivo aumento de recursos destinados às escolas indígenas para as ações de formação inicial e continuada de professores indígenas, estruturação da rede física, produção de materiais didáticos específicos, implementação de licenciaturas interculturais [...] (BRASIL, 2014, p. 12).

O documento avalia que, diante da implantação de um conjunto de políticas e programas, houve nos últimos 20 anos, um aumento significativo no número de matrículas de alunos indígenas nas escolas, de professores indígenas em sala de aula e de escolas nas aldeias. Porém, a qualidade da educação escolar oferecida aos indígenas e a efetivação dos direitos desses povos, ainda não foram resolvidos.

Portanto, os principais objetivos da I CONEEI foram:

[...] consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena; [...] discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais; propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e [...] pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena (BRASIL, 2009, p. 14).

O documento chama a atenção para o fato que, desde o período de colonização, os povos indígenas vêm sofrendo o impacto das decisões políticas tomadas pelos não indígenas sem que haja a sua participação. Desta forma, o documento se apresenta como um marco histórico conquistado pelo movimento social indígena e da democratização do estado e da sociedade brasileira. Nos termos do documento: “Um marco porque é a primeira vez que o Estado Brasileiro assume a posição clara de considerar os povos indígenas como sujeitos que devem ser protagonistas das decisões políticas sobre seus povos” (BRASIL, 2009, p. 2).

Nesse sentido, a I CONEEI oportunizou espaços em que representantes indígenas e gestores públicos discutissem ampla e profundamente políticas e programas para assegurar que os direitos a uma educação básica e superior intercultural para apoiar os projetos societários de cada comunidade fossem efetivados, com instrumentos legais e gerenciais compatíveis com o reconhecimento da pluralidade cultural e da autodeterminação dos povos indígenas (BRASIL, 2014, p. 14).

Foram realizadas “18 Conferências Regionais, reunindo 3.600 delegados, 400 convidados e 2.000 observadores” em 1.836 escolas indígenas no período do ano 2009, com a participação de 45.000 mil pessoas ao todo, quando elegeram um conjunto de compromissos em prol da qualidade da Educação Indígena (BRASIL, 2014, p. 15).

Segundo o documento, foi o próprio movimento indígena que deu origem ao conceito de educação escolar indígena específica e diferenciada, uma educação pautada nas diretrizes político-pedagógicas da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo, com intuito de afirmar as identidades étnicas, recuperar e valorizar as memórias históricas, as línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela afirmação desses povos como protagonistas e sujeitos de direitos.

Segundo o documento CONEEI (2009), foi nesse contexto de democratização do Estado brasileiro, a partir do texto da Constituição Federal (1988), que as legislações incorporaram os propósitos do movimento indígena, como se pode observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e Plano Nacional de Educação (2001), além das normatizações do Conselho Nacional de Educação. Porém, mesmo com todo esse aparato legal, os direitos educacionais dos povos indígenas ainda não foram, de fato, efetivados com as medidas institucionais necessárias.

A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena representou uma oportunidade de se discutir políticas e programas que pudessem assegurar que os povos

indígenas tenham de fato, seus direitos constitucionais garantidos, tanto na educação básica como na superior.

O Documento Final da I CONEEI apresenta os resultados das discussões de 10 grupos de trabalho que se reuniram em três sessões temáticas, aprovado pelos Delegados e Delegadas em três plenárias temáticas e uma plenária final. As discussões em grupos de trabalho foram subsidiadas por um Documento-síntese dos documentos finais das 18 conferências regionais (BRASIL, 2014, p. 16).

Nas Conferências realizadas nas comunidades indígenas, foram ouvidos moradores de várias aldeias no Brasil sobre o que pensam a respeito do papel que a educação escolar deve assumir para fortalecer a cultura e a construção da cidadania indígena. Nas Conferências Regionais, vários representantes dos povos indígenas, pesquisadores da FUNAI e sociedade civil, discutiram sobre a situação da educação escolar indígena e propuseram encaminhamentos para superação dos desafios. A Conferência Nacional, formada por Delegados/as indígenas e não indígenas elegeu um conjunto de prioridades para viabilizar o encaminhamento para a construção de políticas públicas voltadas à educação escolar indígena. A I CONEEI foi um meio importante para se ter um diagnóstico sobre as reais e atuais situações da educação escolar oferecida aos povos indígenas no Brasil, pois foi possível pensar o que pode ser melhorado (BRASIL, 2009).

Portanto, esse documento é a síntese dos documentos elaborados nas 18 Conferências Regionais de educação escolar indígena, contendo a contextualização, a metodologia, os povos indígenas e as instituições participantes das Conferências Regionais. As propostas para a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena encontram-se divididas em 3 partes:

Parte I – Das diretrizes para a educação escolar indígena; Parte II – Da Organização e Gestão Escolar Indígena no Brasil; Parte III – Das modalidades de ensino na educação escolar indígena (BRASIL, 2009).

Na primeira parte “Das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena”, a Conferência recomenda que o governo crie um órgão que cuide exclusivamente da Educação Escolar Indígena, com autonomia, sistema e orçamento próprio, equipe técnica qualificada, que seja vinculado diretamente ao MEC, para que possa atender todos os níveis e modalidades de ensino de acordo com as especificidades de cada povo, particularmente no que se refere à questão curricular e ao calendário e que definam normas específicas assegurando a autonomia pedagógica e a autonomia gerencial das escolas indígenas. Enfatiza que a escola deve

“trabalhar com temas e projetos ligados a seus projetos de vida, à proteção de Terra Indígena e dos recursos naturais e deve dialogar com outros saberes” (BRASIL, 2009, p. 19).

Está garantido que o projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os conhecimentos e línguas de cada povo em consonância com outras sociedades humanas. O Ministério da Educação junto com as organizações indígenas, Universidades, organização governamentais e não governamentais, devem criar programas de assessoria especializada em educação escolar indígena para dar suporte ao funcionamento das escolas (BRASIL, 2009, p. 6). O MEC deve criar um sistema de monitoramento e avaliação da educação escolar indígena, com a participação dos professores indígenas. O Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Universidades, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Institutos Federais de Educação e Tecnologia (IFETs), Organizações Não Governamental (ONGs) e em colaboração com a FUNAI e outros institutos de ensino e pesquisa, apoie e incentive a elaboração de pesquisas e materiais na área da linguística com a participação dos povos indígenas, garantindo o retorno deste material para as comunidades. Para isso, o MEC deve garantir programas de formação de professores indígenas bilíngues e multilíngues, com apoio financeiro e técnico (BRASIL, 2009, p. 19).

Na segunda parte as conferências regionais, recomenda-se a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, sob a coordenação do MEC, com garantia para o protagonismo dos povos indígenas para gestão de suas ações ligadas à educação. Apresenta uma série de ações que devem ser cumpridas para garantia dos direitos dos povos indígenas: reconhecer, respeitar e efetivar o direito a educação específica, diferenciada, intercultural, com calendário próprio e diferenciado, que possa assegurar a autonomia para gerenciar as escolas das aldeias, criação de uma secretaria específica no âmbito do MEC para gestar as políticas públicas (BRASIL, 2009).

Destaca a implementação e o funcionamento dos Territórios Etnoeducacionais, afirmando que o Governo Federal deve fazer uma consulta pública ampla, com esclarecimentos sobre a proposta de implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais, e que as deliberações em relação a sua implementação aconteçam com anuência dos povos indígenas. O documento destaca a necessidade de formação presencial de professores indígenas e demais profissionais indígenas, regulamentação da oferta de ensino á

distância, controle social e gestão de recursos financeiros para as escolas das aldeias, implantação de todos os níveis de ensino nas aldeias (BRASIL, 200).

O documento final assinala a necessidade de criação de Conselhos de Educação Escolar Indígena no país por Território Etnoeducacional com representação dos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena, de todos os povos indígenas, considerando a diversidade sociocultural de cada região e o tamanho da população, garantindo que o controle social, por Território, seja composto por maioria indígena. Esse conselho deve ser deliberativo e formado também por representantes do MEC, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, da FUNAI, dos povos e organizações indígenas, das universidades e das organizações não governamentais, envolvidos com a educação escolar indígena (BRASIL, 2009).

Na parte III – “Das modalidades de ensino na educação escolar indígena”, Destaca a Educação Escolar Indígena em etapas, da Educação Infantil a Educação Superior. Na Educação Infantil, considera que o aprendizado das crianças indígenas deve iniciar em casa, com suas famílias e com os mais velhos na aldeia e por isso, “deve ser garantido às comunidades indígenas o direito de não ser implantada a educação infantil àquelas que não queiram esse nível de ensino” (BRASIL, 2009, p. 23). Acredita-se, com isso, que a educação infantil não seja implantada de forma precipitada nas comunidades, sem considerar sua cultura e realidade. Destaca a garantia de que os professores que da Educação Infantil, terão formação específica, preferencialmente com o domínio da língua materna.

Na Modalidade educação especial, informa-se que o MEC promoverá um amplo debate sobre Educação Especial como mecanismo para estabelecer políticas específicas desta temática na formação de professores para que estes tenham condições de identificar e atender os casos de pessoas com necessidades especiais, de acordo com a realidade sociocultural de cada povo. E, posteriormente, criar programas que trate da contratação e formação de professores indígenas para essa modalidade de ensino.

Em relação ao Ensino Médio Regular e Integrado, o documento indica que seja garantida, pelos órgãos responsáveis a implantação e regulamentação de diretrizes para o Ensino Médio (Regular e/ou Profissionalizante ou PROEJA), com oferta dessa modalidade de ensino a ser ofertada preferencialmente dentro das aldeias, com uma proposta de ensino que articule conhecimentos e práticas indígenas com as ciências e tecnologias não-indígenas e que contribuam para os projetos societários e socioambientais dos povos.

Sobre a Educação Superior, o MEC e CNE devem iniciar processo de elaboração das diretrizes para educação superior indígena, contando com ampla participação dos povos e

associações indígenas, assegurando o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas. Que as Instituições Públicas de Ensino Superior sejam estimuladas e financiadas pelo MEC para implantar, além das licenciaturas, cursos específicos e diferenciados nas diferentes áreas de conhecimento. Que os cursos sejam criados a partir de diagnóstico elaborado nas comunidades indígenas, os indígenas possam participar de todos os processos, inclusive na elaboração de critérios para os processos seletivos diferenciados, para atender às suas demandas, estimulando a ampliação de meios de ingresso e permanência de alunos indígenas em seus cursos por meio de programas de apoio pedagógico e bolsas de estudo com valores condizentes com a realidade das cidades visando à conclusão dos mesmos.

Estabelece que o MEC deve incentivar a criação, pelas agências financiadoras (CAPES e CNPq), de programas de financiamento de bolsas de pesquisa, extensão e monitoria para estudantes indígenas nas Universidades públicas. Juntamente com os demais órgãos do governo, na priorização de recursos financeiros para a formação inicial e continuada de qualidade dos professores indígenas de todos os níveis e modalidades. Os cursos oferecidos devem buscar subsídios para a prática pedagógica diferenciada, específica e de qualidade, tanto os conteúdos indígenas como os conteúdos da sociedade Ocidental e que estejam dentro das necessidades de cada comunidade indígena. Com relação os cursos de formação de professores indígenas de nível Médio e Superior, o documento recomenda que sejam avaliados pelo MEC junto a FUNAI, com a participação dos povos indígenas. Sugere que o PROLIND se transforme em uma política permanente do MEC para financiamento do ensino superior para os povos indígenas (BRASIL, 2009).

Nas disposições gerais, estabelece que a Conferência será realizada a cada quatro anos. Os Estados e Municípios devem garantir concurso público específico e diferenciado, para os povos indígenas assumirem cargos frente à educação indígena como professores, pedagogos e técnicos administrativos.

Na parte Disposições Transitórias, recomenda que, enquanto não for implementado o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, que seja criado nas Secretarias de Educação, unidades administrativas para: gerenciar as políticas, conforme a legislação vigente sobre a educação escolar indígena; ampliar a participação de indígenas na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEED); reforçar a estrutura de funcionamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); realizar a revisão da LDB-9394/96 e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com a participação dos povos indígenas, sugerindo que o poder público reconheça as leis que regem essa modalidade de ensino, asseguradas pela Constituição Federal, especialmente no que diz respeito ao

compromisso de garantir a oficialização das línguas indígenas nos currículos das escolas em todos os níveis, etapas e modalidade de ensino, conforme a realidade linguística de cada povo; e criar pelo MEC, formas diferenciadas para avaliação institucional das escolas indígenas e reconhecimento dos cursos de licenciatura indígena.

A análise das legislações apresentadas e os resultados das discussões da I CONEEI (2009) demonstra o que esses povos possuem concretamente de política educacional na atualidade. O Estatuto do índio foi um documento que por mais de quarenta anos de existência, sempre os caracterizou como sujeitos incapazes de gestão própria, justificando a necessidade de serem tutelados por um órgão estatal do governo para administrar suas terras e vida civil. Quando se estabelece uma Constituição Federal (1988) que enfatiza maior autonomia e desempenho para superar essa visão inferior, o discurso que se faz para a educação indígena é a valorização da língua; da tradição e costumes, vistos, por essas agências, como instrumento de conservação da cultura desses povos.

Até a Constituição de 1988, os indígenas estavam submetidos ao regime tutelar no plano da lei, através do artigo 6.º do Código Civil brasileiro – eram os “silvícolas”, classificados inclusive entre os “relativamente incapazes”, junto a maiores de dezesseis/menores de vinte e um anos, mulheres casadas – em vigor desde 1917. A Constituição de 1988 pôs fim ao regime tutelar e permitiu que outras ações federais junto aos povos indígenas surgissem fora do monopólio tutelar da FUNAI, dando lugar ao delineamento de políticas específicas para os indígenas nos Ministérios da Saúde (MS), da Educação (MEC) e do Meio Ambiente (MMA) (BANIWA, 2009, p. 198).

Os estudos sobre a legislação para a educação escolar, específica para os povos indígena, demonstram a preocupação na integração dos povos indígenas nos processos democráticos e econômicos da sociedade por meio de políticas destinadas, majoritariamente, à escola, sem que isso possibilite alguma mudança no contexto estrutural da sociedade e na vida desses povos.

Queiroz (2012) analisou as diretrizes da reformulação da educação superior nos países periféricos, elaboradas e difundidas pelo Banco Mundial para atender os interesses do capital, que busca novos campos de exploração lucrativa, no contexto pós crise dos anos 1970. Destacou o papel estratégico do Banco Mundial como sujeito político do capital e diversificador das fontes de financiamento da educação superior para o alívio da pobreza e exclusão dos grupos minoritários dos países periféricos. Nesta política, a escola é apresentada como salvadora dos males que são gerados em sociedade.

Conforme Faustino (2006), as estratégias de cooptação não estão mais sendo feitas pelo uso da força, da imposição, como o fora no período militar, e sim pela via do consenso. Os movimentos estão sendo convocados para pactuar uma agenda previamente elaborada. O Banco Mundial trabalha no sentido de disponibilizar empréstimos via projetos desenvolvimentistas.

Como justificativa para atuar política e economicamente, o Banco Mundial, trabalha com dados para comprovar, quantitativamente, que os países da América Latina são os mais pobres do mundo. Portanto, justificam a intervenção nesses países com o objetivo de erradicar a pobreza. Para a demanda ao ensino superior, tem-se o discurso de que os indígenas precisam estudar para atuar em suas Terras sem a intervenção do Estado/FUNAI. Para tanto, disseminam palavras de ordem como sustentabilidade, autonomia, auto-gestão, o que favorece o consenso com os movimentos sociais.

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 (NOVAK, 2014, p. 135).

Analisando esse conjunto de propostas presentes nos documentos da legislação educacional brasileira, a partir da década de 1990, com o discurso governamental que advém de organismos multilaterais, de que, somente por meio da educação os indígenas terão seus direitos garantidos, temos que levar em consideração que os povos indígenas estão inseridos numa sociedade extremamente excludente, com “índices históricos de desemprego e perversa desigualdade na distribuição de renda [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 12). Portanto, a formação superior nos parece extremamente importante para que esses povos realmente ocupem espaços de lideranças, de fazedores de suas políticas, tanto nas suas Terras como na sociedade envolvente.

Consideramos que a formação de professores indígenas é um importante meio de saírem da invisibilidade, de serem realmente os próprios protagonistas das políticas de suas escolas, amenizando com isso, os preconceitos e as discriminações geradas na relação de ensino aprendizagem nas escolas e nas Universidades.

No intuito de apresentar argumentos que demonstrem a necessidade de formação superior para os indígenas, apresentamos na próxima subseção, as experiências de preconceito, vivenciadas por indígenas que, quando crianças, estudaram em escolas não indígenas e seus professores não eram índios.

4 O ENSINO SUPERIOR INDÍGENA

Paladino (2006) afirma que foi a partir do final da década de 1990 que a Educação Superior Indígena passou a ser discutida nas agendas governamentais e não governamentais, num contexto político que visava alternativas para o combate às desigualdades neste nível de ensino por meio de políticas de ações afirmativas. A partir daí, os próprios povos indígenas passaram a reivindicar o Ensino Superior, acreditando que essa inserção favorecerá “a interlocução com os diferentes órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas indigenistas e de qualificar a participação de indígenas em projetos e ações de interesse de suas comunidades” (PALADINO, 2006, p. 175).

De fato, com as políticas públicas de inclusão e as reformas educacionais a partir dos anos de 1990, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que traça os direitos humanos básicos que foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) de 2007, na Convenção da OIT de 1957, abriu-se um precedente para que se formulasse um conjunto de medidas específicas e diferenciada para a educação indígena (NOVAK, 2014).

A bibliografia da área mostra que os movimentos indígenas, embora sempre tenham demandado e lutado pela ampliação de seus direitos, até este momento, concentravam suas ações na manutenção e demarcação de suas terras e melhoria da infraestrutura das escolas de Educação Básica, programas de saneamento e saúde.

Evidenciamos que a questão da terra continua sendo central nas lutas indígenas, uma vez que as áreas demarcadas são insuficientes para a manutenção de suas organizações socioculturais. Porém, a procura pelo ensino superior passa a fazer parte das reivindicações dos povos indígenas, uma vez que faz acender a esperança a esses povos, como um meio propício para oferecer melhores condições de vida (SOUZA LIMA; HOFFMAN, 2007).

Portanto, o Ensino Superior se apresenta principalmente como estratégia e possibilidade de formação dos professores indígenas para atuarem nas escolas das aldeias. Além disso, destaca-se a questão da importância da formação superior que possa ampliar a autonomia e dar voz aos indígenas na luta pelos seus direitos de terra e sustentabilidade.

4. 1 Formação Superior de Professores Indígenas

Antes da Constituição federal brasileira, as políticas integracionistas desenvolvidas no Brasil, estiveram pautadas entre, o ato de civilizar e catequizar os indígenas, incorporando-os à sociedade nacional, por meio do processo de aculturação¹⁶, para que deixassem de serem índios.

O modo de conceber a educação escolar indígena sofreu mudanças, a partir de 1970, contexto em que os direitos humanos e a globalização passam a ser tema de constantes discussões, quando os próprios povos indígenas assumem a posição de protagonistas de suas histórias e passam a reivindicar os seus direitos, por meio da resistência e atuação frente a esta política, os povos indígenas foram produzindo outras possibilidades.

A partir da Constituição Federal de 1988 a escola indígena passa ter a missão inversa da antiga “escola para índio”, a de contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente. O cumprimento dessa nova atribuição passa a ser o maior desafio da escola indígena contemporânea. Como transformar a antiga escola colonizadora e branqueadora de 500 anos em uma escola promotora das culturas, das línguas, das tradições e dos direitos indígenas em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores? Esses direitos garantidos na lei representam uma importante conquista histórica dos povos indígenas e de seus aliados, resultado de muita luta e sacrifícios. É importante considerar a relevância dos direitos legais enquanto intenção, projeto ou meta a ser alcançada. O papel dos movimentos e organizações de professores e lideranças indígenas foi fundamental para o estabelecimento dos direitos e precisa ser também para sua efetivação nas práticas cotidianas nas escolas e nas aldeias indígenas (BANIWA, 2013, p.1).

A educação é uma demanda que está na pauta 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

¹⁶Por aculturação, entendia-se a influência impositiva de uma cultura sobre a outra. Assim, uma cultura com maior poder exercia sua coerção sobre a outra e esta última adotava a cultura imposta, abdicando de seus valores culturais tradicionais. Muitos grupos indígenas sofreram pressões de diversos segmentos da sociedade nacional e passaram a dotar hábitos e costumes dos brancos. Assim, situações dessa natureza foram interpretadas como processos de aculturação. Estudos atuais revisam esse conceito e perceberam como ele é carregado de preconceito, pois, ao aceitar a idéia de que um grupo pode impor sua cultura sobre o outro, acredita-se na existência de grupos passivos e sem capacidade de reação em relação a outros mais fortes culturalmente. Usando outras metodologias e mais atentos às situações de contato interétnico, os pesquisadores foram percebendo que, mesmo submetidos pela força, não se verificava uma mudança que não fosse acionada, também, pelo grupo supostamente mais fraco. Quando se fala em termos de cultura, não é possível dizer que uma é melhor que a outra ou que uma é mais forte e resistente (SAHLINS, 2004). Portanto, é inadequado usar o termo aculturado. Se encontramos grupos humanos que apresentam traços culturais diferentes de suas tradições, o que percebemos é um fenômeno de mudança cultural e não de aculturação, pois, por mais que, na aparência, um grupo pareça ter adotado toda a cultura de outro grupo, em uma análise mais detida, verificamos a permanência de traços de sua tradição cultural mesclados ao que foi adotado (MOTA; ASSIS, 2008, p. 67).

sustentabilidade anunciadas pelo projeto de inclusão e diversidade cultural. (FAUSTINO, 2006). Dessa forma, desde então, a perspectiva de uma educação visando a integração vai, aos poucos, deixando espaço para uma educação que fortaleça as culturas, as especificidades das diferentes etnias e as línguas indígenas.

A escola é reivindicada pelos indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá no Paraná, como forma de adquirir conhecimentos universais e com isso estabelecer uma maior interlocução com a sociedade envolvente, a partir de uma perspectiva de valorização e sistematização dos seus conhecimentos tradicionais.

Os indígenas reconhecem na Constituição Brasileira e na legislação subsequente, o direito de terem sua educação respeitada, em suas particularidades em cada cultura, conforme exposto na segunda seção desta tese, sobre as políticas de educação indígena, em específico, a publicação, pelo MEC, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), o qual enfatiza a proposta pedagógica de ensino e aprendizagem que promova uma educação intercultural e bilíngue, com objetivos de oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas.

Esses novos “profissionais” indígenas têm demandado, juntamente com suas comunidades, uma formação específica, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas. Essa formação específica está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Nessa legislação garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação “em serviço”, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica (GRUPIONI, 2003, p. 14).

Segundo Grupioni (2003), essa determinação nasce da experiência de formação de professores na década de 1980, por iniciativa de organização da sociedade civil que atuavam junto a determinados povos indígenas. Essas experiências foram reconhecidas pelos órgãos oficiais do Estado, e passaram a fornecer elementos para que se regulamentasse o processo de qualificação profissional desses professores, inclusive, influenciando positivamente a política pública de educação escolar indígena, desenvolvida nos últimos anos serviram de modelo para elaboração de propostas oficiais de formação de professores indígenas desenvolvidas por secretarias estaduais de educação. Ou seja, tais experiências, tornaram-se referências para se pensar em pautas inovadoras de formação de professores indígenas, a partir das quais seria possível atender as demanda de escolarização, provenientes de várias comunidades indígenas.

Esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais para atuar de forma responsável e crítica nas escolas de suas comunidades.

Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador de suas comunidades, promovendo a interação dos diversos tipos de conhecimento que se entrelaçam no processo escolar. De um lado, com os conhecimentos universais e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios do seu grupo étnico, “que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas” (GRUPIONI, 2003, p. 14), conforme encontramos no texto da última referência da I CONEEI que destaca que, em relação ao ensino superior, “O MEC e CNE devem iniciar processo de elaboração das diretrizes para educação indígena, contando com ampla participação dos povos e associações indígenas, assegurando, na educação superior, o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas” (BRASIL, 2014, p. 25).

Portanto, o professor indígena deve ser formado como um pesquisador não só dos aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos assuntos considerados significativos nas várias áreas de conhecimento. Dessa atividade de pesquisa e estudo podem resultar materiais utilizáveis tanto no processo de formação desse professor como na escola, para o uso didático com seus alunos (GRUPIONI, 2003, p. 14).

Essa proposta de que o indígena, além do professor e gestor de sua escola, também precisa ser pesquisador, lhe traz grandes desafios, uma vez que envolve a precisão de formação juntamente com a participação da comunidade, nesse processo.

É consenso na legislação voltada para a população indígena, a proposta de que a escola indígena somente será de qualidade, quando os próprios indígenas estiverem à frente, como professores e gestores das escolas de suas Terras Indígenas. “Formar índios para serem professores e gestores das mais de 1.400 escolas, localizadas em terras indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade” (GRUPIONI, 2003, p. 13).

Seguindo a legislação vigente, que destaca o direito das comunidades indígenas de terem uma educação escolar que fortaleça suas práticas culturais e assegure a presença e utilização das línguas indígenas nos espaços escolares, destaca-se na Conferência de 2014, sobre a I CONEEI de 2009, a necessidade da formação de professores indígenas (já discutida na segunda seção da tese), que o Ministério da Educação (MEC), deve incentivar a criação,

pelas agências financiadoras (CAPES) e (CNPq), de programas que priorizem recursos para a formação inicial e continuada de qualidade dos professores indígenas de todos os níveis e modalidades.

Portanto, a CAPES, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anysio Teixeira (INEP), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), tem lançado programas, nas Universidades Estaduais (OBEDUC, PIBID DIVERSIDADE, SIE – SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA) de apoio à formação de professores e pesquisadores indígenas viabilizando a participação efetiva de indígenas, das políticas públicas que lhes envolvem, como na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e currículos das escolas indígenas e produção de materiais didáticos, bilíngue (NOVAK et al, 2015).

No levantamento de dados sobre a formação de professores indígenas, no Observatório da Educação Escolar Indígena da Universidade Estadual de Maringá (OBEDUC/UEM), constatamos que, o índice de professores indígenas atuando nas escolas de suas comunidades é ainda muito baixo, entre outros fatores, pela falta de formação, sobretudo em nível superior. E o Censo de 2010 (IBGE, 2010), revelou que o índice de analfabetismo entre as comunidades indígenas no Brasil é de, 32,4% enquanto para os não-índios, essa taxa é de 14,6%. (IBGE, 2010).

A partir dessa perspectiva de formação,

Ainda que muito variados, os processos de formação de professores indígenas no Brasil têm se desenvolvido por meio de situações em que se alternam o modo presencial e o modo não-presencial, possibilitando que o professor continue em atuação em sua escola e transforme o seu dia-a-dia na sala de aula em matéria de constante reflexão. Nos períodos presenciais, cursos e atividades previamente planejados são executados por uma equipe de especialistas, responsáveis pela formação. São os momentos de curso, normalmente modulares, de trabalho intensivo, reunindo professores de uma mesma etnia ou de diversos povos. Ocorrem, normalmente uma ou duas vezes por ano. Durante esses períodos presenciais, várias outras situações de formação são incentivadas, como estágio supervisionado, visitas de intercâmbio entre professores indígenas de diferentes escolas e, ainda, momentos de pesquisa, reflexão e registro de suas atividades em sala de aula, por meio, por exemplo, de memoriais e diários de classe (GRUPIONI, 2003, p. 15).

São iniciativas com esse perfil que têm possibilitado que um número crescente de professores indígenas complete sua escolarização básica e tenha uma formação específica para a atuação no magistério. E já estão em curso as primeiras experiências de formação

diferenciadas, em nível de terceiro grau, para professores indígenas, por meio de licenciaturas específicas.

A partir de então, considerando a legislação vigente, a formação de professores indígenas no Brasil, tem ocorrido de diferentes maneiras. Em nível superior, a primeira iniciativa no sentido de oferecer aos indígenas uma formação universitária se deu em 1994, quando a Universidade Federal de Roraima instituiu um número previamente definido de vagas em cursos específicos para indígenas. Em 2002 foi criado o (INSTITUTO INSIKIRAN) Núcleo Insikiran de formação superior indígena e no ano seguinte foi criado o curso de Licenciatura Intercultural, com o objetivo de formar e habilitar professores indígenas em licenciatura plena com enfoque intercultural (SILVA et al, 2016, p.13).

Uma Licenciatura Intercultural teve início em 2001, com o curso Terceiro Grau Indígena, realizado na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), apoiado pela Secretaria Estadual de Educação daquele estado e da FUNAI (NOVAK et al, 2015).

As denominadas Licenciaturas Interculturais, passaram a ser requeridas em várias regiões do país, amparada por uma legislação que tem como documentos fundamentais as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (1994), o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998), as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (1999) e os Referenciais para a formação de professores indígenas de 2002 e 2012.

Em 2009, foi aprovado o Decreto nº 6.755, que institui a Política Nacional e Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que dispõe sobre a educação escolar indígena, sua organização em territórios etnoeducacionais, e outras providências.

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino

intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Art. 4º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas;
- II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e
- IV - organização escolar própria (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica – Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012, destacam a construção e desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas, tanto o Planos nacionais de Educação (PNEs) 2001 e 2014, como o Parecer CNE/CP nº 6/2014, ponderando que, de modo geral, as experiências de formação de professores indígenas nos níveis médio e superior, têm-se dado mediante cursos que apresentam descontinuidade em sua oferta, buscando atender a demandas pontuais de professores e comunidades indígenas. Esta situação põe em evidência a necessidade de se criar e implementar uma política nacional de formação de professores indígenas, da formação inicial à continuada, de forma sistemática e articulada.

Para tanto, é fundamental que os sistemas de ensino e suas instituições formadoras garantam aos professores indígenas a formação em serviço e, quando necessário, concomitante com a sua escolarização. Esta formação deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica (PARECER 6/2014).

Após a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos de Durban, na África do Sul sobre a questão da igualdade étnico-racial, organizou-se, por meio da Lei n.º 10.558, em 13 de novembro de 2002, um projeto de cooperação internacional, com a parceria do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial e o Ministério da Educação, sua realização ocorreu entre 2003 e 2008, tendo como objetivo central desenvolver ações voltadas para o Ensino Médio e o acesso ao Ensino Superior.

Porém, apesar dessas ações iniciais terem o intuito de financiar experiências de cursos preparatórios para indígenas e afrodescendentes para prestarem os vestibulares convencionais

do país, o programa não refletia as demandas dos povos indígenas, conforme destaca Bendazolli (2008):

Os indígenas estavam colocados no programa evidentemente por conta de suas pressões e porque o próprio governo não podia considerar apenas os negros como “os diferentes”, ou “os excluídos”, o conceito de diversidade não poderia ser tão restritivo, mas nada no texto do Programa refletia suas demandas (BENDAZOLLI, 2008, p. 17).

A Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), com o apoio da Secretaria Estadual de Educação daquele Estado e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), iniciou, no ano de 2001, o primeiro curso de Licenciatura Intercultural no país, composto de três áreas: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza; e Ciências Sociais.

Segundo Medeiros (2011), entre 2001 a 2006, das 180 vagas ofertadas para professores indígenas do Estado, e 20 vagas para professores de outras regiões do país, formaram-se 186 professores indígenas provenientes de 36 etnias falantes de 26 línguas.

Em 2002, no intuito de atender as demandas indígenas por implementação de políticas públicas de educação escolar indígena em Roraima, foi criado dentro da UFRR, o Núcleo Insikiran e no ano seguinte, o curso de Licenciatura Intercultural nas mesmas áreas implementadas na UNEMAT. Assim, “a Licenciatura Intercultural torna-se uma referência para receber os egressos do magistério indígena (nível médio) e todos os que estão atuando nas escolas indígenas no sentido de dar continuidade aos seus estudos” (FREIRAS, 2011, p. 604). De 2003 a 2010, a instituição graduou 118 professores de diferentes etnias e nas diferentes áreas do conhecimento.

O Núcleo Insikiran de Formação Superior indígena teve por objetivo:

[...] atender e garantir uma formação em nível de terceiro grau para professores e estudantes indígenas. Assim, pretende-se dar respostas às necessidades das comunidades indígenas, no sentido de oferecer cursos com conteúdos curriculares que ofereçam a estes a possibilidade de adquirir os conhecimentos produzidos por outras culturas da humanidade. Também se busca aperfeiçoar e preservar os conhecimentos tradicionais destes com o objetivo claro de oferecer alternativas e melhoras nas condições de vida dos povos indígenas (Resolução 015/2001, p. 04).

Em 2006 foi criado pela Secretaria de Educação e Cultura de Roraima o Projeto Tamikan destinado à formação de professores que já lecionavam em escolas indígenas, mas que não tinham formação no magistério.

Por meio das ações em curso, o Edital n.º 5 SESU/SECAD/MEC, convocou as instituições públicas de Educação Superior a apresentarem projetos de cursos de licenciaturas específicas para a

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 indígenas e questões relacionadas à gestão, à sustentabilidade das terras e à valorização das culturas dos povos indígenas. (NOVAK, 2014). Os eixos da chamada foram:

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. Os doze projetos aprovados constituíram-se então nas primeiras iniciativas governamentais de grande abrangência para a formação de professores indígenas e nível superior e vem desde então suprimindo as demandas mais emergenciais no tocante à formação de professores preconizada pela legislação (NOVAK et al., 2015, p. 7673).

No Brasil, há várias universidades regulares que oferecem formação de professores através de ingresso por cotas, vagas excedentes, e também pelo sistema de vestibular específico para os povos indígenas, sem a especificidade dos cursos de licenciatura, mas que vem formando indígenas para atuarem nas diversas áreas das comunidades indígenas, como é o caso do Estado da política de vagas no ensino superior para indígenas no Paraná, instituída pela Lei Estadual n.º 13.134/2001, que, embora não se restrinja à formação de professores, vem contribuindo com a mesma, devido a alta procura pelas licenciaturas nas IES envolvidas.

Em fevereiro de 2015, a Ação Educacional Claretiana, recém-chegada em Boa Vista, assume a responsabilidade, em parceria com a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), de oferecer aos povos indígenas uma formação inicial e continuada a distância, na modalidade EaD, com cursos de graduação, pós-graduação *latu sensu*, tecnólogos e cooperação nas áreas acadêmicas.

A ideia inicial era de suprir a necessidade de formação em nível superior dos professores indígenas que já atuavam dentro das comunidades indígenas no Estado de Roraima. Mesmo com uma exigência de formação para esses professores no prazo máximo de quatro anos, o governo ainda não havia se mobilizado para ofertar tal demanda. Dessa forma, seguindo as Políticas Afirmativas do MEC, Lei nº 11096, de 13 de janeiro de 2005, que foi instituído o Programa Universidade Para Todos – PROUNI, o Claretiano assume a responsabilidade de oferecer duzentas (200) bolsas integrais de estudo no curso de Pedagogia para professores indígenas das Comunidades de Roraima (SILVA et al., 2016).

O curso também assegura três tutores para acompanhar os ingressantes, orientando-os nos encontros presenciais e nas atividades em geral, fornecendo suporte no polo de Boa Vista, no que tange ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, fundamentais no curso de EaD. Mesmo assim, foram detectadas várias dificuldades nesta modalidade de ensino, como, dificuldades do indígena quanto ao manuseio do computador, o tempo para realizar as atividades é diferente dos alunos não-indígenas e a falta de conhecimento da realidade indígena, por parte do tutor.

Após um ano de curso, os autores do artigo, consideram que, essa modalidade de proposta curricular somente pode ser realizada, com a participação de professores indígenas que atuem na Educação Básica e façam parte do grupo de acadêmicos no curso de Pedagogia, sabedores de sua realidade, dificuldades e necessidades ((SILVA *et al.*, 2016).

Os estudos sobre os acadêmicos indígenas da apontam que há uma grande procura pelos cursos de licenciatura, uma vez que a maioria dos professores das escolas indígenas do Estado, não é indígena (NOVAK, 2014). Além disso, observa-se que o número de matrícula na educação escolar indígena do Estado, vem aumentando. Conforme demonstram Novak et al., (2015), os dados do Censo Escolar de 2013 apontam que a oferta cresceu 24,8% nos últimos quatro anos e conseqüentemente, houve com isso, um aumento do número de docentes em escolas indígenas de "[...] 42,8%, passando de 353 para 504 professores no período de 2010 a 2014". (PARANA, 2014, p. 4-5).

Esses números mostram que uma das áreas de atuação que os indígenas têm dentro de suas comunidades são os postos de trabalho das escolas, o que vem sendo evidenciado pela alta procura nos cursos de licenciatura e pelo número de indígenas formados nas IES estaduais desde 2001 na área de licenciatura.

Em um período de 12 anos de política de inclusão e com cerca de 430 matrículas realizadas nas universidades, após aprovação no Vestibular, há 41 (quarenta e um) indígenas formados sendo que 21 deles são da área de licenciatura, com uma concentração na área de Pedagogia, com 14 formados, conforme dados abaixo.

Quadro 1:Indígenas Formados nas Universidades Estaduais do Paraná até 2015

IES	Sexo	Etnia	Curso	Formados /Curso	Total
UEL	M	G	Jornalismo	1	8
	F	G	Medicina	1	
	M	G	Med. Veterinária	1	
	F	G	Odontologia	1	

	M	G	Design Gráfico	1	
	M	G	Educação Física	1	
	M	G	Odontologia	1	
	F	G	Serviço Social	1	
UEM	M	G	Ciências Sociais	1	11
	M	K	Direito	1	
	F	G	Enfermagem	2	
	F	K	Enfermagem	3	
	F	G	Pedagogia	2	
	F	K	Pedagogia	2	
UEPG	F	K	Pedagogia	1	2
	F	K	Direito	1	
Unicentro	F	K	Pedagogia	5	9
	F	K	Serviço Social	3	
	M	K	Administração	1	
Unioeste	F	K	Medicina	1	2
	F	K	Pedagogia	1	
Unespar	----	-----	-----	-----	0
UENP	F	K	Ciências Biológicas	1	9
	F	G	Direito	1	
	F	G	Geografia	2	
	M	G	História	1	
	F	K	Letras	1	
	F	K	Pedagogia	1	
	F	G	Pedagogia	2	
Total				41	41

Fonte: Faustino, Novak e Cipriano (2013), com atualização de Rodrigues, Novak, Faustino e Silveira (2015) a partir de dados disponibilizados pela CUIA-PR.

Há uma grande procura por cursos na área de saúde e formados indígenas em Enfermagem. Em 2015, a UEM formou o primeiro Indígena Guarani no curso de Medicina. Porém, a maior procura é pelo curso Pedagogia. Essa procura articula-se ao grande número de indígenas matriculados no ensino fundamental, pois de acordo com o censo de 2013 “A maior concentração das matrículas está neste nível totalizando um percentual de 83,3%, enquanto as demais etapas da Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Médio são responsáveis por 8,6% e 8,1% das matrículas respectivamente” (PARANÁ, 2014, p. 4).

Além disso, como se evidencia no *Quadro sobre os Profissionais da Educação Básica Indígena*, disposto acima, no Paraná o número de pedagogos indígenas atuando na gestão das escolas indígenas é muito pequeno. Nos trabalhos realizados nas Terras Indígenas pelo Observatório da Educação Escolar Indígena da UEM, percebemos que além dos professores formados pelas IES estaduais, há indígenas matriculados em cursos superiores em universidades e faculdades particulares, predominantemente na modalidade de Educação a Distância.

Desta forma, estamos enfatizando a importância da formação dos profissionais indígenas por meio de uma modalidade de ensino que venha ao encontro de suas demandas. Consideramos que a Educação a Distância pode ser uma importante estratégia de formação intercultural desses grupos para que façam, de fato, uma formação Superior diferenciada, que possa transcender os preconceitos e as ideologias de poder, na busca da formação superior, além de empoderar as comunidade indígenas para que nessa articulação, possam se apoderar do conhecimento científico e universal, ao mesmo tempo continuar com seus afazeres, costumes, hábitos devida, em suas comunidades.

4.2 Relatos das trajetórias de escolarização de indígenas: a importância do Ensino Superior

Verificamos na legislação educacional estudada, a ênfase na valorização da formação de professores indígenas para que a própria comunidade participe e seja protagonista do planejamento e execução da educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural, específica de sua etnia, nas escolas indígenas; que o quadro de professores das escolas indígenas seja ocupado pelos próprios indígenas e não o contrário; que os indígenas participem da formulação de processo próprios de elaboração das diretrizes para educação superior indígena, para que seja assegurada, o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas, conforme versa o texto do “Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) de 2009, que representa um importante documento para os povos indígenas no Brasil, no que se refere a educação escolar indígena.

No referido documento, evidencia-se que o ensino superior seja capaz de capacitá-los para a prática pedagógica específica e diferenciada, habilitando-os “para ensinar com qualidade tanto os conteúdos indígenas, como os dos não-indígenas que sejam da necessidade das comunidades indígenas, valorizando a língua materna, o bilinguismo e/ou multilinguismo e as tradições culturais de seus povos” (BRASIL, 2014).

Pensar a presença de estudantes indígenas nas instituições universitárias é enfrentar o desafio de mudar mentalidades, superar a história de discriminação e preconceito que esses povos sempre vivenciaram.

Em nossos estudos, abordamos a questão do preconceito. Portanto, nessa subseção, analisamos as narrativas da trajetória de escolarização, de indígenas, hoje, atuam como professores das Terras Indígenas do Paraná. Esses professores participantes do

Programa de Formação de Professores Ação “Saberes Indígenas na Escola/UEM¹⁷”, a relevância da formação de professores indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades.

O programa Ação Saberes na Escola se desenvolve na forma de formação continuada na Universidade Estadual de Maringá, por meio da organização de grupos de estudos com professores indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá, que lecionam nas 33 escolas de mais de 20 Terras Indígenas do Paraná. Com o objetivo de propiciar aos professores indígenas, conhecimento escolar que contribua para o processo de ensino e de aprendizagem, que envolva os saberes tradicionais indígenas com práticas de comunicação, escrita, leitura, matemática, jogos e brincadeiras e artes verbais indígenas em consonância com a realidade linguística do grupo e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na educação básica das escolas indígenas, contribuindo em prol de uma educação intercultural e interdisciplinar.

Os professores indígenas se deslocam de suas comunidades para participarem da formação que é realizada na UEM. A formação acontece, por meio de grupos de estudos, palestras, ateliês pedagógicos de: jogos corporais, língua indígena e ensino da língua, literatura e contação de histórias, letramento no ensino médio, Biologia e Ciência, jogos matemáticos nos anos iniciais, músicas e Artes verbais para o Ensino Fundamental e Médio.

Os grupos são ministrados por professores/pesquisadores que têm como tema de investigação a Educação Escolar Indígena e que participam dos projetos de pesquisa do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (PIESP/LAEE/CCH-UEM), da Universidade Estadual de Maringá.

Segundo a Portaria nº 98/2013, a Ação “Saberes Indígenas na Escola” destina-se a promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas. Objetiva: oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos,

¹⁷A Portaria nº 98, de 06 de dezembro de 2013 da Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão do Ministério da Educação, regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. A secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, no uso da atribuição que lhe foi conferida pelo art. 5º da Portaria do MEC nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, que institui a ação Saberes Indígenas na Escola, no âmbito do Ministério da Educação, e tendo em vista o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais, e a Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

No Art. 3º, do II Capítulo, especifica que a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas, será realizada por intermédio de instituições de ensino superior (IES) que possuam reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas, definidas pela SECADI/MEC, e que aderirem à ação de que trata esta Portaria.

A formação continuada dos professores que atuam na educação básica em escolas indígenas compreende uma perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos, e realizar-se com base nos seguintes eixos:

- I - letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua;
- II - letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua;
- III - letramento e numeramento em línguas indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e
- IV - conhecimentos e artes verbais indígenas (PORTARIA 98, 2013).

A formação continuada realizada na Ação “Saberes Indígenas na Escola” acontece de modo presencial, obedecendo à seguinte carga horária:

- I - 200 (duzentas) horas anuais, incluindo as atividades extraclases, para os professores da educação escolar indígena que atuam como orientadores de estudos; e
- II - 180 (cento e oitenta) horas anuais, incluindo atividades extraclases, para os professores das turmas de estudantes das escolas indígenas (PORTARIA 98, 2013).

Compreende a produção de materiais didático-pedagógicos que são utilizados pelos professores cursistas no decorrer da formação, bem como a aquisição de materiais pedagógicos para uso nas escolas indígenas.

Os textos analisados são parte das atividades solicitadas aos professores indígenas durante a formação continuada de professores indígenas no “Saberes Indígenas na Escola”, denominada de “**Trajetória de Alfabetização**”. Encontra-se disponível no acervo de estudos

e levantamentos sobre o conhecimento da realidade escolar indígena e dos processos de ensino e aprendizagem bilíngues do LAEE/UEM.

O estudo desse material nos possibilitou o entendimento de diversas facetas da vida indígena que antecede o espaço escolar, em especial experiências com o mundo da leitura e da escrita evidenciando a influência do ambiente familiar, da aldeia, das atividades de trabalho que contribuem e interferem no processo de aprendizagem. Nesse sentido foi solicitado aos **professores alfabetizadores indígenas** que escrevessem um texto intitulado “Minha Trajetória de Alfabetização”, contando como foi sua trajetória de alfabetização, lembrando onde estudou (na aldeia ou na cidade?), as experiências que marcaram seus primeiros anos na escola, informar em qual língua foi alfabetizado, quais materiais didáticos foram usados, quais atividades mais gostavam e as que menos gostavam de fazer (leitura, escrita, desenhos, matemática, ciências), quais alegrias e dificuldades teve na escola, quem foram seus professores, se eram indígenas ou não, como se sentia na escola, o que a sua família pensava sobre a escola, se acompanhava sua família na venda de artesanato, se trabalhava na roça com sua família, se havia livros, revistas, jornais em sua casa. Quando aprendeu a ler, o que costumava ler (Livros, placas, embalagens) e quais foram as mudanças percebidas, depois que aprendeu a ler e escrever.

A leitura desses relatos nos possibilitou conhecermos como os indígenas descrevem a memória de suas experiências de escolaridade, quais são ou quais foram suas aspirações pela educação escolar, como foi o deslocamento para a cidade, as motivações e as dificuldades enfrentadas durante o período de formação básica desses professores, o processo de educação escolar de indígenas em contextos urbanos, uma vez que há uma escassez de materiais bibliográficos que possam nos fornecer tais experiências em realidades culturais diferentes que representam situações de discriminação e preconceito durante a formação escolar desses povos, em específico, dos Kaingang, Guarani e Xetá.

Em nossas análises, atentamos nos textos, as situações que são representativas de preconceito e discriminação durante o processo de formação da educação básica desses professores.

Todos os textos analisados foram escritos pelos próprios professores indígenas participantes do “Saberes Indígenas na Escola” e não foram realizadas modificações no seu conteúdo. Para evitarmos possíveis constrangimentos, as informações tratadas aqui, terão o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes. Portanto, os identificaremos apenas pela etnia e as iniciais das primeiras letras do nome de cada participante.

Se observarmos o texto da trajetória de alfabetização da professora Kaingang H.S., verificaremos o quanto a história escolar do indígena sempre foi marcada por um processo discriminatório de exclusão.

As experiências que marcaram meus primeiros anos na escola é gostar de escrever, fazer leitura, e as brincadeiras. O que eu não esqueço é a língua kanhgang. Quando eu estudava eu usava muito as cartilhas de língua kanhgang. As atividades que eu gostava era as escritas, leituras, eu não gostava que as minhas colegas que brigavam muito na sala de aula, **elas gostavam de me bater isso me marcou muito.** A minha primeira professora foi uma não-indígena o nome dela era a Cida. **Quando minhas colegas brigavam comigo eu me sentia sozinha e ficava triste. A minha família sempre diziam que a escola não era bom pra nóseles nunca me incentivaram eu a estudar.** Naquela não tinha nada pra fazer só tinha um livro bem velhinho mas sempre pegava pra fazer leitura em kanhgang. Eu gostava muito de ler aquele livro, mas um dia eu perdi ele mas já sabia ler e escrever. Mas sempre eu fazia leitura em placas, embalagens. A partir do momento que aprendi a ler e escrever mudei a minha forma de pensar na questão da escola. Aprendi melhor ainda a escrever, ler a língua kanhgang com o professor Manoel Norég Mág Felisbino. (professora Kaingang H.S.).

Esse relato nos remete ao processo de colonização linguística, desenvolvido desde a metade do século XVIII, que proibiu o uso na língua materna indígena forçando a aprendizagem da Língua Portuguesa, considerada como língua oficial. “A professora falava e explicava em português e eu não entendia”. Mostra como o processo de integração, ou seja, de imposição de uma cultura sobre a outra, fez com que muitos indígenas abandonassem seus costumes tradicionais para adotar os costumes dos não índios. “Muitos grupos indígenas sofreram pressões de diversos segmentos da sociedade nacional e passaram a adotar hábitos e costumes dos brancos”. Assim, situações dessa natureza foram interpretadas como processos de aculturação (MOTA; ASSIS, 2008, p. 67).

Nesse processo de colonização, a língua indígena, concebida como um dos elementos culturais desses povos foi sendo, aos poucos, substituída pela língua portuguesa. Se a língua falada na comunidade, entre os familiares e parentes indígenas era a língua da etnia – Kaingang, Guarani, Xetá, e a língua ensinada na escola era a língua portuguesa, foi possível observar nos textos das trajetórias que tal realidade, trouxe maiores dificuldades tanto na aprendizagem como na interação com os professores que, em sua maioria, não eram indígenas. Uma interação que, por essa diferença na língua, foi marcada por hostilidade. Na frase: “As vezes ela me colocava de castigo ou uma reguada na palma da mão”. Esse mecanismo coercitivo utilizado pelo governo civil-militar brasileiro, após o golpe no Brasil

demonstra quão violento foi o tratamento destinado à criança indígena por meio da escola. De acordo com os gestos, palavras, muitas vezes não compreendidas, pois era outro idioma, no olhar severo da professora.

Os castigos também foram marcantes pra mim, porque a professora me colocava de joelho em grãos de milho. Mesmo eu sofrendo com os castigos da professora não indígena meus pais não me deixaram abandonar o estudo (Professor Kaingang L.K.P.).

Paradise (2006) publicou na Revista *Práxis Educativa* o artigo “Estilo interacional e o significado não verbal: crianças Mazahua aprendem como viver no modo separado-mais-junto”, onde demonstra através do modo “separado-mais-junto” o processo de interação contida na experiência social dos bebês e das crianças Mazahua que pertencem aos povos da Meso-América das aldeias do México. Discute como ocorre o processo de aprendizagem dessas crianças por meio das ações práticas que elas observam no convívio com os adultos. Destaca a riqueza de significados contidos nestes comportamentos não verbais, mais práticos, e que essa experiência “enculturadora”, envolve significados relevantes e culturalmente específicos para que se compreendam as relações sociais em sala de aula e nas atividades de aprendizagem.

Um olhar mais detalhado sobre como as crianças Mazahua aprendem a ser “separados-mais-juntos” indica que a participação nas interações cotidianas e nas atividades de aprendizagem posteriores constituem uma enculturação enraizada na experiência social não verbal. A natureza dessa experiência implica um conhecimento implícito e prático de significados e valores culturalmente específicos. Os bebês e as crianças Mazahua já têm um conhecimento de um comportamento específico, ou seja, o *ethos* interacional. Enquanto essas crianças aprendem como ser “separados-mais-juntos”, aprendem também sobre autoconfiança, responsabilidade, respeito, atitudes apropriadas e os meios de cooperação e coordenação de atividades, definidos pela interação social Mazahua (PARADISE, 2006, p. 21).

Portanto, estamos destacando que as atitudes práticas, desenvolvidas no cotidiano da comunidade, têm muito significado para a cultura indígena. Mesmo que tenhamos como referência de análise as crianças da etnia Mazahua do México, com comportamentos e costumes culturais, diferentes das etnias dos sujeitos analisados nas trajetórias, Kaingang e Guarani, podemos utilizar a análise de Paradise (2006) como ponto de partida para compreendemos que, o conhecimento que a criança internaliza nesta determinada cultura, é aprendido por meio da observação e participação em situações de interação social entre seus pares. No entanto, “é um conhecimento que implica o entendimento dos significados culturais

específicos, os quais estão ‘embutidos’ no comportamento social sendo conhecidos e expressos através de um estilo interacional particular, definido culturalmente” (PARADISE, 2006, p. 21). E essa compreensão, também vale para os estudantes indígenas que estão na UEM.

Estamos querendo dizer que o relato da professora Kaingang H.S. em relação ao tratamento de hostilidades que recebia dos seus colegas da escola, que brigavam com ela e, por isso, ficava triste, pode ter apresentado a escola para a aluna e sua família como um local ruim, pouco acolhedor, ou seja, ter feito seus pais acreditarem que “a escola não era bom pra nós eles nunca me incentivaram eu a estudar” (professora Kaingang H.S).

É importante destacar que, nas narrativas coletadas sobre as trajetórias dos que se escolarizaram, há diversas semelhanças, como a falta de opção de estudo na comunidade de origem, principalmente, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que acarretou, portanto, o início da vida escolar dos indígenas tardiamente, muitos com idade acima dos 7 anos de idade. Nos relatos aparecem sempre que quando crianças tiveram que acompanhar os pais na roça e, por isso, tiveram que dividir o seu tempo entre estudos e trabalho agrícolas. Também tiveram que acompanhar os pais na venda dos artesanatos e destacam que a aprendizagem da língua portuguesa facilitava essas relações com o não índio na cidade, nas trocas realizadas no comércio.

Segue o relato da professora Kaingang (L.K.P.), no qual podemos verificar a riqueza de detalhes em relação ao cotidiano de seu povo, como plantar e criar animais apenas para a subsistência da comunidade e não para obter lucro, como fazemos na sociedade não indígena, conforme a dinâmica do capital.

Comecei a estudar aos sete anos de idade na Terra Indígena Queimadas, município de Ortigueira-PR. Minha família era falante da língua Kaingang e também trabalhávamos na roça. **Só quando os meus pais vão para a cidade fazer compras, aí então falam com os não indígenas em português, e em casa só conversávamos na língua Kaingang.** Nós criávamos galinhas e porcos, também meus pais plantavam feijão, arroz, milho, mandioca, plantavam quase tudo, mas também não para vender, era só para mantermos, para não passarmos fome. (Professora Kaingang L.K.P.).

Passando os anos, sempre ajudei as minhas famílias a trabalhar na roça porque o meu pai gostava de plantar, ele plantava (milho, feijão, arroz, mandioca, cana-de-açúcar, batata doce), e nunca saímos fora da aldeia para vender os artesanatos. O meu pai gostava de contar lendas, mitos, ensinava cantos de ninar por isso eu gostava de ouvir as histórias e cantar em Guarani. Apreendi tudo na oralidade. (Professora S. K. F. G.).

O estudo aparece como meio mais seguro para ascensão social, para melhoria de vida “meus pais esperavam o meu futuro melhor” (Professora Kaingang L.K.P.)

Um dia meus pais conversaram comigo sobre o estudo, diziam que, terei que estudar para que no futuro eu possa ser alguém na vida. Então chegou o dia em que minha mãe me levou para a escola, para estudar e lá estava a professora me esperando, e eu tinha só sete anos de idade. Como foi muito difícil, para mim, aqueles dias. Minha mãe me deixou na sala e foi para casa. Eu não conversava com ninguém, ficava quietinha ao lado dos colegas. (Professora Kaingang L.K.P.).

Mariana Paladino (2010) no artigo “Experimentando a diferença – Trajetórias de jovens indígenas Tikuna em escolas de Ensino Médio das cidades da região do Alto Solimões, Amazonas”, publicado na Revista “Currículo sem Fronteiras, v.10”, aborda as trajetórias de jovens indígenas da etnia Tikuna, habitantes da região do Alto Solimões no Amazonas que, com a finalidade de alcançar uma escolarização mais avançada, se deslocam temporariamente sozinhos ou com parte de sua família para as cidades da região, nas quais têm acesso a ofertas de ensino médio e superior. Destaca a relevância que adquiriu a educação escolar para esses povos no momento que precisavam se munir de mecanismos que pudessem amenizar o preconceito que sofriam nas relações sociais de exploração na interação com a sociedade envolvente.

Por um lado, por possibilitar a aprendizagem oral e escrita do português, um instrumento valioso no contato com os brancos, para evitar ou ao menos atenuar as situações de exploração, preconceito e inferiorização aos que se viam submetidos no cotidiano (principalmente nas relações de trabalho e comerciais). Por outro lado, a partir da década de 1950, com a chegada de missionários norte-americanos da igreja “Association of Baptist for World Evangelism”, um segmento dos Tikuna percebeu que a condição de *crentes* possibilitava uma identidade valorizada e uma relação positiva com os não-indígenas que aderiam a esta confissão religiosa (PALADINO, 2010, p. 161 *Itálico do autor*).

Por um lado, aderir à aprendizagem da língua portuguesa e inserir-se em uma religião de origem europeia, diferente da indígena, foi uma forma bastante estratégica utilizada pelos povos Tikuna neste período, o que lhes serviu para manterem-se integrados, serem vistos como um pertencente ao grupo e driblar os preconceitos construídos nessa relação.

Por outro lado, no caso dos Tikuna, “ir à escola para aprender a ler a Bíblia se tornou um aspecto muito importante, o que incentivou ainda mais o interesse pela educação escolar”. Essa realidade também foi destacada nos textos das trajetórias que analisamos.

Não havia livros nem jornais na casa, nunca tivemos folga e o pai não deixava nós olhar ou pegar o livro; quando aprendi a ler eu lia o livrinho que é a Bibliazinha que o pastor deu (P.K.T.F.).

Conseguí ler e escrever porque a professora é muito boa, gostava de ler livros, até mesmo a Bíblia em Português, depois lia a Bíblia traduzida em Guarani quase terminei de ler a Bíblia inteira (Professora S. K. F. G.).

A história de uma escola capitalista repressiva, marcada por punições e castigos físicos e morais, propagando o medo e a insegurança na criança “o medo também atrapalha” (Professor Kaingang L.K.P.). Um medo que ainda hoje pode estar muito presente no processo de escolaridade também no ensino superior, quando o aluno prefere levar suas dúvidas para casa ao invés de indagar um professor por não estar entendendo suas explicações. Medo de não concluir os estudos, uma vez que são vários os empecilhos que esse povo tem enfrentado. Vejamos o que diz o texto do professor Guarani T. T. P. C. sobre suas dificuldades:

Eu estudava na escola rural municipal de Medianeira, quando tinha 7 anos de idade. Muitas vezes eu tinha que deixar de ir para a escola por causa que meu pai queria que eu ajudasse no serviço dele. Experiências que marcou minha vida. Eu era analfabeto na língua Português e a professora queria que eu fala-se em português com ela na sala, mas eu não conseguia. Com isso ela ficava irritada e me batia com a régua na minha cabeça. As vezes eu ficava sem recreio, sem lanche. Meu maior alegria foi quando eu vi que estou conseguindo interpretar e escrever as atividades que a professora mandava. A princípio a minha dificuldade era isso, entender e compreender para se expressar corretamente (professor Guarani T. T. P. C.).

Muitas vezes os indígenas são estereotipados de tímidos, calados, introspectivos, quando estão no meio dos não indígenas. O fato dos estudantes indígenas estarem imersos em uma sociedade culturalmente diferente permite a comparação entre os comportamentos divergentes. Inseridos na sociedade envolvente, os estudantes indígenas precisam dominar duas línguas culturais para resolver problemas e interpretar o enunciado de um texto. Nos relatos, foi explicitado que havia dificuldades de interação devido ao fato de, não dominarem a língua portuguesa ao lidar com situações que envolvam a fala e a escrita em sala de aula, consideramos que a própria dificuldade de interação com a turma e com os professores não

indígenas, esteja relacionada, entre outros fatores, a dificuldade de lidar com a língua portuguesa.

Destacamos do texto do professor Guarani como sua trajetória de formação na Educação Básica foi marcada por atitudes de racismo e preconceito quando precisou sair de sua aldeia e frequentar uma escola não indígena na cidade.

Comecei a frequentar a escola desde os 6 anos de idade, comecei a estudar de 1º a 4º série na aldeia e fui alfabetizado em guarani e português, depois comecei a frequentar o ensino fundamental no colégio estadual em Santa Rosa de 5º a 8º série, ai que eu tive muita dificuldade no colégio, **eu sofria racismo, preconceito, não tinha amigos, ninguém queria fazer trabalho de escola comigo.** Depois de um tempo abriu a turma de 5º a 8º série na aldeia. E conseguimos conquistar o colégio na aldeia em 2010 e abriu mais três turmas de ensino médio, me formei na aldeia em 2012. Eu gostava de ler naquela época as embalagens de produtos, a matéria que eu mais gostava era desenho e eu desenho sobre esporte. Os meus professores de língua guarani são: Maria Lucia, Teodoro Alves e Pedro Alves. A minha família me incentiva a estudar e não desistir dos meus estudos. Os livros didáticos naquela época só tinha de português, os professores indígenas traduziam as palavras em guarani para passar aos alunos. Esse ano fiz vestibular na UNIGUAÇU - FAESI, onde eu passei e hoje estou fazendo curso de educação física licenciatura. Depois de muitos sofrimentos e estudos, minha vida mudou, percebi que sem os estudos não vamos para frente. Adquirir muitos conhecimentos para passar aos meus alunos (Professor Guarani G.T.R.B.).

Com a escassez de escolas que ofereçam ensino a partir do 6º ano do ensino fundamental, foi preciso que os estudantes indígenas se deslocassem de suas aldeias para estudar nas escolas da cidade e enfrentar o estranhamento dos alunos não indígenas. Alguns relatam mostram que tiveram muitas dificuldade em se integrar a um grupo na sala de aula para desenvolver os trabalhos em equipe, considerando, com isso, sofrer racismo e preconceito, pois acreditavam que eram excluídos por serem indígenas. Essa realidade está presente na maioria dos relatos.

[...]A professora me deu um caderno e escreveu algumas letras para eu escrever igualzinho. Mas eu não conseguia, quando eu não conseguia eu chorava bem baixinho querendo ir para casa, mas eu não sabia falar nem uma palavra em português. A professora falava e explicava em português e eu não entendia. As vezes ela me colocava de castigo ou uma reguada na palma da mão [...] (Professor Kaingang L.K.P.).

[...] com 12 anos de idade comecei a estudar com os professores não indígenas, então eu não me sentia a vontade em sala de aula porque eu não

conhecia ninguém, então eu chegava da escola eu falava para a minha família que eu ia parar de estudar, então me perguntavam se eu estava sendo mal tratada ou se eu sofria preconceito na escola que eu estudava, então eu falava para minha família que não era nada disso, aí falei que tinha dificuldade de perguntar para os professores, porque eu tinha vergonha de falar o que eu não sabia e o que eu não entendia bem o português, então a minha família falava para mim, mais você tem que continuar, para que um dia você seja alguém na vida e cuidar de nossa comunidade, então diziam para mim que as coisas não eram fáceis de arrumar, diziam que só quem tinham os estudo é que conseguiam um trabalho melhor. Então parei de ir na cidade vender artesanatos com a minha vó, aí eu me esforcei nos meus estudo, quando eu chegava na escola eu já pegava os livros para ler, foi quando consegui ler em português então eu me sentia a menina mais feliz porque eu estava conseguindo ler e falar o português foi aí que percebi que não era mais aquela menina tímida que não sabia ler e falar o português. Agora eu ensino as crianças para que um dia elas percebam que o estudo tem que vir em primeiro lugar (Professora Kaingang G.S.G.).

Quando a (Professora Kaingang G. S. G.) relata que não se sentia bem na escola porque não conhecia ninguém, sentia-se uma pessoa estranha e, por isso, desejava desistir dos estudos. Quando indagada por sua família se sofria preconceito na escola a aluna negou, preferindo admitir que seu desejo de evadir justificava-se apenas na falta de compreensão da língua portuguesa e, por isso, não conseguia se expressar direito na sala e sanar suas dúvidas com a professora. Enfatiza que, após compreender o português passou a sentir-se mais feliz e realizada, deixou de acompanhar os pais na venda de artesanato e passou a ter maiores expectativas em relação aos estudos que precisam vir em primeiro lugar.

[...] Hoje penso em cursar faculdade de Letras, mas nunca deu certo, eu tenho medo de não concluir... esses são os pensamentos de muitos estudantes indígenas. O medo também atrapalha. (Professor Kaingang L.K.P.).

Consideramos importante fazermos um parêntese aqui para ressaltar sobre o desejo e o medo, ao mesmo tempo, desejo de cursar o ensino superior, e medo de não concluir os estudos. Supomos que, nesse relato, explicita-se a realidade que vem acontecendo com os estudantes indígenas quando ingressam no ensino superior, as vagas são disponibilizadas no início do ano letivo e poucos conseguem completar os estudos e seguir até o final.

Atentamos para o texto do professor Kaingang

A minha alfabetização começou quando eu tinha 5 anos de idade, quando comecei a ir na escola era na aldeia, a escola era a Escola Municipal Cacique Luis Pénky Pereira. Eu aprendi através das brincadeiras, foi isso que ficou marcado em mim. Comecei a ser alfabetizado na língua kanhgang, na época os materiais que eu tinha para usar eram massinhas para brincar e desenhar, o que tinha em nossa casa giz de cera, lápis de cor, papel sulfite para

desenhar, a atividade que eu mais gostava era de fazer desenho para pintar, e o que eu não gostava era matemática, porque eu tinha dificuldade de resolver as operações. No meu primeiro ano na escola a minha professora era a Jandira Grisanh Felisbino, com ela aprendi a escrever as vogais e o meu nome, e a dificuldade que eu tinha na escola, quando aprendi a ler, eu já estava no quarto ano, [...] depois no quinto ano eu fui estudar fora da aldeia (Professor Kaingang G.S.G.).

É importante destacar que nas narrativas coletadas sobre as trajetórias dos que se escolarizaram na cidade aparecem sempre alguém que os incentivaram a estudar. No caso do Professor Kaingang P. K. P., primeiramente seus avós sempre o incentivaram, falando sempre das coisas boas que ele poderia conquistar no futuro, caso estudasse. Menciona seu pai como um homem batalhador e que sempre o incentivou a estudar. Em outra parte da narração, P.K.P. também destaca ter sofrido preconceito “*Bullying*” na escola dos “brancos” por ser indígena. Foi agredido fisicamente pelos colegas.

Na minha primeira vez na escola, quando eu comecei como toda criança, chorei bastante, mais com o tempo, me dei bem com o professor e colegas. Meu avô e minha avó, sempre me incentivando sempre falando das coisas boas que eu conquistaria no futuro, embora as dificuldades que enfrentamos, meu pai sempre batalhou para mim estudar por isso eu sou bem grato ao meu pai. Na escola, o que eu mais tive dificuldade era matemática, inglês. Na escola onde eu fiquei estudando, que é o Ivaí, desde o primeiro ano ao sexto ano, me alfabetizei na Língua Portuguesa, gostava muito de escutar, quando o professor lia história em quadrinho na sala de aula. Comecei a escrever e a ler, passei a ter grandes experiências, passei a formar frases e formar sílabas. Quando fui morar em outra aldeia as dificuldades apareceram novamente, porque a escola que eu fui estudar era de alunos brancos, na época eu nem sabia o que era *bullying*, mais senti na pele não só o preconceito como vários tipos de agressões como chute, empurrão dos colegas de classe e também do restante do colégio. Isso foi durante dois anos ai eu já estava na oitava série. Voltei novamente para a Terra Indígena Ivaí. Foi onde eu pude concluir o ensino médio, e hoje eu vejo que ler e escrever foi uma das coisas mais importantes da minha vida, embora tendo tantas dificuldades enfrentadas na escola (Professor Kaingang P. K. P.).

Na narrativa do Professor Kaingang A. G. C. também aponta que sofreu racismo e discriminação quando estava dentro do ônibus que o levava para a escola, o que fez com que se isolasse dos demais. Essa segregação lhe trouxe prejuízos no processo de aprendizagem, por isso reprovou.

Na 3ª série estava prestes a mudar a minha vida, como não tinha 3ª série na aldeia, tive que estudar fora, em um Colégio chamado D. David Federman, na região de Cândido de Abreu. Nesse colégio eu via que alguma coisa

estava errada. No ônibus os não indígenas olhavam todos para mim como se eu fosse do outro mundo, isso me fez ficar isolado, tanto é que isso me fez ficar com mais dificuldades de comunicar também nas avaliações, reprovei na terceira série. No dia seguinte abriu uma turma de 3ª série na escola da aldeia. Novamente fiquei fora do racismo, do *bullyng* e outros. [...]Na 5ª série novamente tive que estudar fora da aldeia, mas já sabendo como que seria, mas novamente enfrentando o que não gostava nem um pouco, o racismo, o *bullyng*. Mais em meio a isso fui conquistando o respeito e meu lugar, fui escolhido o representante da classe. (Professor Kaingang A. G. C.).

As narrativas abordam, com riqueza de detalhes, os desafios enfrentados cotidianamente no trato com a língua. Entre os principais aspectos indicados nos relatos estão: dificuldade de entender o que é falado pelos professores e colegas; dificuldades de se fazer entender pelos colegas e professores, devido à pronúncia e à articulação das palavras; dificuldades de falar com os professores para sanar as dúvidas referentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Esses aspectos podem ser observados nas trajetórias narradas a seguir:

Neste texto apresento uma breve história da minha trajetória de alfabetização no ensino infantil, fundamental e médio, das dificuldades que foram enfrentadas e também dos que foram alcançados durante a passagem da minha alfabetização, por ser indígena e também a questão da língua que dificulta a nossa aprendizagem. Quando eu tinha seis anos meu pai [...] queria que meu irmão estudasse, ele era mais velho do que eu, já devia ter uns nove anos. E ele chorava porque (ele) não queria estudar, eu não sei se era a dificuldade que iria encontrar por ser indígena ou pode ser que ele tinha medo da professora por ela se comunicar com ele em outra língua, meu pai nunca se comunicou com nós em língua portuguesa (Professor Kaingang J. N. K. A.).

[...] quando eu passei para a 4ª série foi a vez de ir estudar em outra escola que ficava a 4 km da aldeia, lá estudavam pessoas de vários distritos [...] era tanta gente que vários índios que estudavam desistiam por discriminação e com certeza por causa da língua. Quando eu fui estudar nesta escola enfrentei a mesma situação, além de mim tinha mais 7, estudávamos em salas diferentes e isso complicou muito, eu tinha problema de se comunicar, nunca cheguei questionar pras professoras. Foi difícil até que conheci algumas pessoas na 7ª série, no oitavo foi tranquilo, me formei nesta escola e tinha que mudar de escola pra estudar no ensino médio, fui estudar numa escola em Cândido de Abreu fica uns 15 km da aldeia, a escola já era estadualizada o nome era Colégio Estadual Dr. Cândido de Abreu. Lá estudavam os alunos da cidade e não se davam bem com os do sítio, e como eu tava na sala do sítio eles não gostavam muito de mim, a turma era toda dividida na hora do intervalo, os da cidade jogavam ping-pong, futsal e vôlei enquanto os do sítio ficavam só olhando nós éramos discriminados pelos alunos da cidade (Professor Kaingang J. N. K. A.).

Os relatos também apontam a precariedade das escolas indígenas em relação à infraestrutura, espaço físico e materiais escolares.

[...] sempre estudei na aldeia desde o pré até a 4ª série. Com quatro ano já ia no pré. Ali aprendi a fazer os primeiros movimentos da coordenação motora. Quando eu estava no pré o meu professor era o meu pai [...] ele mandava escrever as letras das vogais no chão, até mesmo no ar, pois não tinha caderno e lápis [...]. Isso me marcou muito e nunca vou esquecer, ensinava tudo na oralidade, então quando se falava na língua não encontrava dificuldades porque aprendemos através da oralidade e praticava (Professora S. K. F. G.).

Minha alfabetização começou com nove anos, bastante dificuldade para aprender, sofri mais de aprender a falar na Língua Portuguesa, pois só falava em Guarani. [...] quando terminei a quarta série, passei para o Colégio Estadual de Buriti que fica quatro Km da aldeia eu fazia oito Km por dia a pé, passei chuva e frio. [...] Eu não me sentia bem na escola porque eu não tinha roupa boa, não tinha calçados, minha família pensava que a escola determina o conhecimento e tira a realidade e o costume. Nunca fui vender artesanato porque meus pais fazia nós trabalhar na roça [...] (P.K.T.F.).

Os textos das Trajetórias de Alfabetização destacam as dificuldades que os indígenas tiveram que enfrentar para concluir a formação básica. Muitos tiveram que sair de suas Terras para concluir os estudos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, uma vez que a maioria das escolas das aldeias do Estado do Paraná oferece apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental. Apontam as precárias condições econômicas para aquisição de materiais escolares, falta de calçados e roupas adequadas para frequentar a escola, condições de acesso às escolas fora das aldeias, falta de transporte para locomoção dos alunos até as escolas. Ser alfabetizado na língua portuguesa foi uma dificuldade para os indígenas que falavam apenas na língua materna de sua etnia em suas comunidades, com seus pais, familiares e parentes.

Doravante, por um lado, cabe destacar, a relevância que adquiriu a educação escolar para os povos indígenas, por possibilitar a aprendizagem oral e escrita do português, um instrumento importante para interagir com a sociedade envolvente e para ascensão econômica, ou seja, melhoria de vida.

Muitos relatos mostram que as crianças indígenas não progrediam porque precisavam faltar na escola para ficar em casa cuidando dos irmãos mais novos, enquanto os pais iam para a cidade vender artesanatos ou, até mesmo, ajudar os pais na labuta da roça; alguns relatam que seus pais tinham consciência de que havia necessidade de estudar para “ser alguém na vida” e, outros, que a escola “não era boa” porque retirava os costumes tradicionais dos

indígenas. A falta de materiais escritos como livros, revistas e jornais, não favorecia a aprendizagem realizada na escola.

Consideramos relevante a fala do professor Guarani (I.), que destaca a importância da formação de professores para que a escola indígena seja conduzida pelos próprios indígenas e que não basta apenas a legislação educacional, específica para os indígenas trazer o discurso governamental de que, para esses povos alcançarem a autonomia e o empoderamento, se a escola não for verdadeiramente intercultural:

O modelo escolar que tem na aldeia é importante porque desenvolve esse trabalho de revitalização da cultura e também a assimilação do conhecimento científico da sociedade ocidental. A escola não vai conseguir fazer o resgate espiritual porque isso aí é papel da comunidade. A escola está buscando resgatar essa cultura e transformando ela em um método de aprendizagem da forma escolar técnica. Ela faz você saber que aquilo existiu só que ela não te ensina a praticar dentro do ensino e dos parâmetros dos *tamõi (txamoi)*. A escola pode te mostrar uma reza, uma dança, mais não mostra o que você vai sentir com aquela reza ou aquela dança e os mistérios disso, isso é somente com os *tamõi (txamoi)*. O papel da escola é fazer com que os alunos não esqueçam isso, mais os alunos esquecem como que pratica e como que recebe (Professor Guarani I. S. P).

Sobre a infância e formação da personalidade na infância Guarani, Schaden (1974), afirma que a criança desenvolve sua autonomia e independência de maneira acelerada, uma vez que ela necessita fazer pequenas atividades enquanto os pais trabalham na roça e na caça e começam a brincar com os instrumentos dos adultos, como o arco e flecha, cestos e balaios.

A educação para os Guarani é marcada pela oralidade, contudo “não para aprender ou memorizar palavras já ditas, mas para escutar as palavras que receberá ‘dos de Acima’” (AZEVEDO et al, 2008, p. 11). Portanto, ela também tem um significado divino, dessa forma, “para muitos Guarani [...] é até provocador pretender ensinar às crianças na escola.” (AZEVEDO et al, 2008, p. 12).

Quando pensamos sobre o que está garantido na legislação vigente reconhecidas aos povos indígenas, precisamos repensar as dinâmicas e práticas de trabalho dentro e fora do ambiente universitário de forma a contemplar modos de vida complexos, e meios de transmissão de conhecimento há muito tempo desconsiderados. Portanto, todas as pequenas particularidades com que se configuram as culturas indígenas, surgem como desafios para o acolhimento em IES que, sabemos, estão tradicionalmente acostumadas a receber jovens estudantes brancos, de classes média e alta, com percurso escolar de sucesso previsível.

4.3. O Ensino Superior Indígena no Paraná Lei 13.134/2001

Para compreendermos o processo de inserção dos povos indígenas das etnias Guarani, Kaingang e Xetá, no Ensino Superior das Universidades públicas do Paraná, em que o acesso se dá de forma diferenciada, por meio de uma política de ação afirmativa, é preciso analisar, sobretudo, as condições de permanência e conclusão de formação.

De acordo com o Censo demográfico de 2010, a população indígena no Paraná é de 25.9151¹⁸ pessoas que se autodeclararam indígenas, residentes em áreas urbanas e nas terras indígenas existentes em território paranaense. Atualmente, vivem no Estado do Paraná três etnias indígenas: Guarani, Kaingang e Xetá. A maioria vive nas terras indígenas demarcadas pelo governo federal onde recebem assistência médica e educação bilíngue diferenciada (MARANHÃO, 2015). A economia dessas comunidades indígenas baseia-se na produção de roças, frutos e criação de animais. Para complemento da renda, vendem artesanato (cestos, balaios, arcos e flechas).

A população Guarani também chamada de Kaiowá, Mbya, Ñandeva da Família linguística Tupi-Guarani (ISA, 2011), vivem em aldeias e comunidades quase invisíveis, possuem seus modos de vida próprios, economia, organização social e política, religião e língua (AZEVEDO, 2008).

De acordo com os dados da Funasa de 2009 (IBGE, 2010), o número da população Kaingang localizada nos estados do Paraná, Santa Catarina e São Paulo é de 33.064 indígenas. Pertencentes à família linguística Jê, os Kaingang vivem em mais de 30 Terras Indígenas nessas regiões apresentando variadas condições de vida no que se refere às questões políticas e econômicas, contudo, sua estrutura social e princípios cosmológicos continuam se atualizando com o passar dos anos (TOMMASINO; FERNANDES, 2001). Das etnias que vivem no Paraná, a Kaingang é a mais numerosa, em número de pessoas (RODRIGUES, 2012).

Os povos Xetá, são povos indígenas considerados, emergentes, uma vez que, nas décadas de nas décadas de 1950 e 1960, quase foram extintos. Hoje, com uma população de mais de 100 pessoas, distribuídas em cerca de 25 famílias, das quais cerca de 110 pessoas vivem na Terra Indígena São Jerônimo, junto aos povos das etnias Kaingang e Guarani. se encontram em processo de revitalização de sua cultura e reorganização de seu grupo a partir da luta pela demarcação de seu território tradicional, utilizando a educação como uma das estratégias de luta política. Mota e Faustino (2013).

¹⁸Disponível em: www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf Acesso em: 18/10/16.

Faustino (2006), afirma que o processo de colonização no Brasil marcado pela escravidão e catequização dos índios no contexto da expansão mercantil europeia, além de produzir o extermínio de muitas etnias, utilizar a mão de obra escrava e explorar as riquezas locais, dificultou o conhecimento da experiência histórica e de mundo desses povos.

Em meados da década de 1970, a ideia de que os índios do Brasil estavam em processo de extinção, sem mais se apropriarem dos seus costumes, começou a ser refutada pela antropologia cultural, pois entende-se que a cultura é elemento dinâmico que passa por transformações e após cinco séculos de explorações, a grande maioria das etnias conservaram sua língua, mitos e tradições, (FAUSTINO, 2006) “reinventaram sua cultura e continuaram lutando pela ocupação de seus territórios tradicionais e demarcação de terras” (FAUSTINO, 2006, p.36).

No texto da Constituição de 1988 fica assegurado aos indígenas o direito ao uso da língua, cultura e tradição nos seus modos de organização, assim como no processo de educação escolar. Foi a partir da década de 1990 que os povos indígenas fortaleceram suas lutas por políticas públicas em busca de melhoria nas áreas da educação, saúde, sustentabilidade e terras. “É a educação escolar do ensino básico, mas também outras modalidades, como o ensino superior e a pós-graduação, que permitem formar profissionais e pesquisadores para gerir políticas e processos que configuram as relações interculturais.” (KURROSCI; BERGAMASCHI, 2013, p. 107).

Entende-se importante a presença dos estudantes indígenas na universidade na medida em que, surge a possibilidade de se construir um movimento de troca de saberes e conhecimentos rumo à um diálogo intercultural. Dessa forma, se faz necessário conhecermos a realidade desses estudantes quando ingressam na universidade, ouvi-los, a fim de compreender seus enfrentamentos diários e suas conquistas.

No Estado do Paraná, em 2001, foi promulgada a Lei nº. 13.134, em 18 de abril de 2001 como política de acesso aos indígenas ao ensino superior, com reserva de três vagas suplementares em cada uma das Universidades Estaduais Paranaense. Segundo Novak (2014); Rodrigues; Novak; Faustino (2016), essa lei estadual para ações afirmativas étnico-raciais, foi inédita, em Universidades Públicas no Brasil.

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).

A Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) delegou competência às Universidades para que, em conjunto, organizem o Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas, doravante designado Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná.

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

Inicialmente garantidas três vagas anuais em cada universidade estadual, esse número foi ampliado para seis no ano de 2006, por meio da Lei Estadual nº. 14.955.

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).

Em 2005, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) aderiu a esse processo com a oferta atual de dez vagas por ano.

A implementação através do Vestibular dos Povos Indígenas a partir do ano 2002, provocaram intensas reflexões e problematizações acerca da trajetória de acesso e permanência dos indígenas nas instituições de ensino superior das instituições públicas do Paraná. Por um lado, há referências que trazem a afirmativa de que tal política implantada no Paraná é oriunda das demandas dos próprios povos indígenas. Por outro lado, há os que afirmam que esse processo foi implantado no Paraná sem a devida participação dos envolvidos, os próprios povos indígenas (NOVAK, 2007; 2014).

Da mesma forma que não houve consulta às comunidades indígenas, também não houve participação de nenhuma universidade nesse processo. O momento político era péssimo, pois estava marcado por uma longa greve e uma total falta de interlocução entre as universidades estaduais e o governo Lerner (PAULINO, 2008, p. 44).

Nosso objeto de pesquisa é o processo de discriminação e preconceito que sofre o estudante indígena durante sua formação escolar superior na Universidade Estadual de

Maringá, ingressante pelo processo de Vestibular Específico dos Povos Indígenas, após implantação da Lei Estadual nº 13.134/2001 e suas alterações na Lei nº 14.995/2006.

O levantamento bibliográfico das produções acadêmicas como Teses e Dissertações, focou as publicações relacionadas às políticas de ações afirmativas do Estado do Paraná que tratam sobre as experiências vivenciadas, diariamente, pelos estudantes indígenas que desenvolvem a graduação nas Instituições de Ensino Superior da sociedade envolvente. Das produções realizadas no Paraná, encontramos a dissertação de mestrado de Novak (2007) e tese de doutorado em (2014); dissertação de mestrado de Paulino (2008); tese de doutorado de Amaral (2010); tese de doutorado de Angnes (2010).

Na dissertação de mestrado de Novak (2007) estudou “Políticas de ações afirmativas: a inserção de indígenas nas Universidades públicas paranaenses”, a autora expôs as dificuldades enfrentadas pelos que estudantes das etnias Kaingang e Guarani, quando entra na universidade, por meio da política de ação afirmativa Lei Estadual nº. 14.995/2006, destacando os pontos positivos desta política e as discussões geradas tanto em nível de produção acadêmica, quanto às demandas que esses novos alunos vêm acarretando para a universidade. Em 2014, Novak defendeu tese de doutorado sobre a temática “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”. A autora fez um estudo sobre o contexto das políticas para o ensino superior vigente a partir da década de 1990, com ênfase na implementação e regulação desta política pela Universidade Estadual de Maringá. Novak (2014), por meio da pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, documental e de campo (observações e entrevistas semidirigidas), apresentou as propostas de políticas específicas, com ênfase na diversidade cultural, voltada às populações indígenas; as políticas de ação afirmativa internacionais e seu histórico de implementação no ensino superior no Brasil; o 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; analisou os documentos produzidos pela Universidade Estadual de Maringá sobre a inclusão dos indígenas no ensino superior e as entrevistas realizadas com acadêmicos e egressos indígenas do ensino superior e lideranças indígenas do Estado. A autora considera um desafio para o pesquisador, “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” (NOVAK, 2014, p. 310).

A pesquisadora chegou à conclusão que a atuação de organismos e agências internacionais, com ações financeiras e humanitárias coordenadas, foi construindo, desde a década de 1950, meios para implementar políticas que passaram a ser, incorporadas por diferentes segmentos sociais, passando a fazer parte das demandas sociais, porém, sem que tenham havido uma discussão crítica sobre 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 (NOVAK, 2014).

Paulino (2008), na dissertação de mestrado, “Povos Indígenas e Ações Afirmativas: o caso do Paraná”, analisou sete edições do “Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná” (2002 a 2007), entrevistou professores e estudantes para discutir as condições de permanência oferecida aos indígenas após o ingresso, salientando o trabalho que realiza a Comissão Universidade para os Índios (CUIA). O pesquisador apontou quais são as perspectivas de futuro para esses universitários, e as prováveis implicações de sua formação para suas comunidades. O objetivo central da dissertação foi expor as tensões relativas ao acesso e a permanência de indígenas em uma universidade elitista e eurocêntrica, a partir da ótica do materialismo dialético.

O autor finaliza sua análise, considerando que o vestibular não passa de um ritual burocrático que não comprova aptidão por selecionar apenas os que têm maior chance material, e faz críticas ao baixo número de vagas disponíveis, denunciando seu caráter universalista. Apesar de não desconsiderar a relevância das ações afirmativas, observou que, no caso do Paraná, a proposição dessa política ocorreu, sem a participação dos povos indígenas do Paraná, que são os principais atores dessa política.

Com essa afirmativa, o autor considera que, “além do Estado reproduzir o modo de operação tutelar para com os índios, indicamos que tais iniciativas nem sempre têm o protagonismo daqueles que elas evocam, o que para nós merece atenção. No caso do Paraná este fato é nítido”(PAULINO, 2008, p. 147). Apesar dessa constatação, observa que os indígenas do Paraná, tomaram posse dessa iniciativa e a consideraram uma conquista de seus povos.

Em 2010, Amaral, defendeu tese de doutorado na Universidade Federal do Paraná, onde desenvolveu análise documental e de conteúdo por meio de entrevistas realizadas junto aos acadêmicos e profissionais indígenas recém-formados. O autor, ao destacar as trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná, ingressantes pelo Vestibular dos Povos Indígenas, apontou problemas na permanência do estudante indígena no ensino

superior, salientando que é necessário que haja a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário (AMARAL, 2010).

A Tese de doutorado de Angnes (2010) que investigou sobre ingresso, permanência, desistência e conclusão dos estudantes indígenas da universidade estadual do Centro-Oeste (Unicentro), no Paraná.

A pesquisadora realizou-se, por meio da metodologia “análise de conteúdo”, entrevistas com um grupo de vinte e três estudantes indígenas da Unicentro, destacou o conceito de ação afirmativa e como foram implantadas algumas dessas ações na América Latina e no Brasil, focando o contexto da educação superior. Abordou questões etnocêntricas e raciais na dicotomia “índios x indígenas”. Apresentou o processo do ensino superior para os indígenas a partir da legislação do Paraná e como a Universidade se insere na realidade indígena. Defendeu a tese de que a Universidade ainda não está preparada para receber os indígenas, conforme foi refletido em seus resultados com relação à proposição da convivência e o respeito às diferenças socioculturais (ANGNES, 2010).

Concordamos com Paulino (2008, p. 148) quando destaca a importância de considerarmos que, “se propomos uma universidade mais plural, devemos *conhecer* os perfis de universitários que nela ingressarão”.

Em conformidade com o nosso objeto de estudo, enfatizam Lázaro e Montechiare (2016, p. 10) Apesar de ainda insatisfatório, o acesso dos povos indígenas à educação formal tem crescido nas últimas décadas.

Junto à progressiva melhora do acesso e permanência dos estudantes indígenas nos sistemas de ensino, superados os obstáculos dos processos seletivos, há o enorme desafio de tornar o ambiente acadêmico acolhedor das identidades indígenas. Talvez seja esse aspecto um dos mais desafiadores para as instituições: reconhecer que o direito à educação para esses sujeitos implica acolhê-los em suas diferenças e singularidades, de tal modo que sua presença no *campus* seja um fator de enriquecimento da vida universitária, do convívio multicultural, do aprendizado de novas relações entre saber e viver, entre herança e tradição, informação e conhecimento (itálico dos autores).

4.3.1 Diálogos das Universidades com as comunidades (Divulgação do Vestibular)

Nos dias 05 e 06 de novembro de 2013, acompanhamos a equipe de professores, membros da Comissão Universidade para Índios (CUIA) da Universidade Estadual de Maringá, na divulgação do *XIII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná* nas Terras Indígenas do Paraná Ivaí¹⁹ e Faxinal²⁰ para acompanharmos e observarmos, como ocorre o processo de inscrição dos candidatos indígenas para a seleção da XIII edição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. O XIII vestibular dos Povos Indígenas, foi realizado na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, em Jacarezinho no Paraná nos dias 11 e 12 de dezembro de 2013.

No dia 05 de novembro de 2013, passamos o dia todo no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot da Terra Indígena Ivaí, município de Manoel Ribas, recebendo os candidatos que apareciam aos poucos, de dois em dois para preencherem o formulário de inscrição. Os alunos do último ano do Ensino Médio realizaram a inscrição no período noturno, pois havia, naquele período apenas uma turma de nove alunos no 3º ano no período noturno.

A T.I. Ivaí possui pouco mais de 7 000 hectares de terra, fica aproximadamente a 6 km do Município de Manuel Ribas. É composta por mais ou menos 1.500 habitantes, sendo mais de 300 famílias Kaingang e algumas famílias Guarani. A primeira Língua falada na aldeia é a Língua Kaingang.

Conforme exposto no texto do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) (2015) fornecido pelas pedagogas e disponível na página da SEED/PR – Dia-a-Dia Educação²¹, a escola Indígena C.E.I. Gregório Kaekchot – EIFM começou a funcionar no ano de 2002 com turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino fundamental. Em 2006, por meio da Resolução nº. 1.866 de 28/04/2006 incluiu o atendimento às três séries do Ensino Médio, data que também recebeu o nome de Cacique Gregório Kaekchot. “[...] antigamente denominado, Toldo Ivaí, que foi substituído por Posto Indígena Cacique Gregório Kaekchot durante alguns anos, em homenagem ao cacique que prestou serviços à administração do ex – SPI voltando novamente

¹⁹ Terra Indígena Ivaí pertence ao município de Manoel Ribas e Pitanga. Uma área de 7.307,34 hectares, com uma população aproximada de 877 habitantes da etnia Kaingang.

²⁰ Terra Indígena Faxinal pertence ao município de Cândido de Abreu. Uma área de 2.043,89 hectares, com cerca de 450 habitantes da etnia Kaingang.

²¹ <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas>. Acesso em 05 abr. 2016. Os dados foram atualizados em 18 de março de 2016.

à antiga denominação” (BURATTO, 2006). Com a Resolução 2075/2008 passou a receber as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Apresentados aos alunos, as informações sobre o vestibular específico, como data, critérios de seleção, os cursos ofertados pelas sete Universidade do Paraná, meios de transporte e alojamento. Os alunos apresentaram muitas dúvidas em relação ao ingresso no ensino superior, pareciam bastante despreparados para decidirem sobre a escolha de uma profissão, em qual instituição queriam estudar, qual curso, como seria a sua vida acadêmica estadia/ moradia na cidade e de que forma iriam se manter, caso, iniciassem os estudos. Reparamos que na hora de preencher a inscrição, ficavam algum tempo parados e pensativos.

Organizamos a sala em vários grupos para que, juntos, pudessem ler o manual do candidato. Acompanhamos a leitura junto aos alunos. Conforme as dúvidas e curiosidades surgiam, tentávamos saná-las. As perguntas mais frequentes foram: O vestibular da Universidade Federal é diferente da Estadual? Na Federal também tem bolsa? Nos dias do vestibular, como iremos? Onde ficaremos? O professor (não-indígena) que estava na sala incentivou os alunos a participar, ajudando-os a elaborar questões.

Os estudantes indígenas realizaram as inscrições na sala de aula. Como a escola não possui máquina copiadora, fizemos as fotos da documentação necessária para a inscrição com nossa máquina fotográfica.

Ao preencherem o questionário socioeconômico, demonstraram muitas dificuldades para responder algumas questões. Foi necessário explicar com sugestões para que pudessem preencher o questionário.

Após o preenchimento das inscrições, o cacique da Terra Indígena assinou as inscrições e demonstrou bastante interesse em estar participando das discussões que favoreçam a inserção dos jovens indígenas no Ensino Superior.

Mesmo diante de dúvidas e indecisões sobre a inserção no ensino superior, houve um número acentuado de inscritos para o vestibular dos Povos Indígenas no Paraná na Terra Indígena Ivaí.

No dia 06 de novembro de 2013, estivemos na Terra Indígena Faxinal²². A recepção foi feita pela diretora do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas (EIEFM) e alguns professores indígenas que ministravam aulas naquele período. Esses professores indígenas, neste momento de inscrição, eram alunos evadidos das Instituições de Ensino Superior, uma vez que já iniciaram o curso superior em outras épocas e não

²² Estudos sobre a Terra Indígena Faxinal, temos a tese de doutorado de Isabel Cristina Rodrigues “Memória, tradição e costume entre os Kaingang da T. I. Faxinal – Cândido de Abreu-Pr.”, defendida em 2012.

conseguiram concluir a formação por vários motivos, entre eles, as dificuldades para concluírem o curso superior devido a falta de recursos financeiros para manterem-se nas cidades onde possui as Universidades, uma vez que, a maioria desses alunos já constituiu família, sendo a bolsa auxílio²³ insuficiente para a sua manutenção na cidade, mesmo que optassem por Universidades nas cidades mais próximas, como Ivaiporã que possui a extensão da UEM.

A diretora da escola nos informou que diante de tais limitações, até este momento, não havia nenhum professor indígena que, atuava na escola com curso superior concluído, enfatizando a importância da conclusão do curso daqueles que iniciaram e que, por alguma razão, não concluíram seus estudos.

A educação a distância foi uma das alternativas sugeridas pela CUIA/UEM como uma possível proposta para os próximos vestibulares para esses alunos que já fizeram o Vestibular Específico e não concluíram seus estudos. Mas infelizmente, mais uma vez, esbarram-se nos empecilhos que os afastam de uma possível formação no ensino superior: a escola não possui computadores na sala dos professores, suficientes para a realização da formação a distância, e, o acesso a internet na Terra Indígena é muito precário.

4.3.2 O Vestibular dos Povos Indígenas

Em relação ao processo de seleção indígena, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), delegou competência às Universidades para que, em conjunto, organizem o Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas, denominado Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Para tanto, a SETI emitiu a Resolução Conjunta nº 001/2001 com a composição de uma Comissão Interinstitucional para Acompanhamento dos Estudantes Indígenas, hoje a Resolução nº 048/2013.

Para participar do processo de seleção, além dos documentos pessoais, exigidos, o candidato comprova sua etnia apresentando uma carta de anuência assinada pelo cacique de sua comunidade, autorizando a sua inscrição no vestibular.

²³ Até fevereiro de 2016, a bolsa auxílio, regulamentada pela Resolução nº 179/2010 – SETI, no artigo 3º estabelecia o valor de R\$633,00/mês e para estudantes com filhos sob sua responsabilidade, recebiam um acréscimo de 50% do valor da bolsa. Em 01/03/2016 os valores da bolsa, foram reajustados, por meio da Resolução nº. 23/2016 – SETI para R\$900,00/mês e R\$1.350,00/mês para estudantes que comprovarem ter sob a sua guarda filho (s).

No caso do Paraná, em específico, a definição de quem deve se inscrever para o vestibular é consentida pelas lideranças das comunidades a qual os candidatos pertencem. Até 2007, o candidato deveria apresentar, além dos documentos pessoais, uma declaração, assinada pelo cacique, comprovando seu pertencimento a comunidade por pelo menos dois anos: “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).

Após os anos de 2007, foi preciso que os membros da CUIA fizessem algumas alterações, na busca de aprimorar o processo e ao atendimento das especificidades dos candidatos, A declaração passou a ser denominada de “Carta de Recomendação” sem a necessidade de especificar por quanto tempo o candidato morou em aldeia.

Sobre os critérios de ingresso de indígenas no ensino superior, Rodrigues, Faustino e Novak (2016), fazem essa discussão no texto “A política Pública de Educação Superior Indígena no Paraná: percursos, dilemas e perspectivas”, no texto, as autoras que são pesquisadoras da temática e fazem parte da Comissão Universidade para os índios (CUIA/UEM), destacam o dilema que ainda hoje, a Comissão Universidade para os índios (CUIA), precisa enfrentar, sobre a identificação dos indígenas, como um dos critérios para o processo de inscrição do indígena como candidato para o Vestibular dos Povos Indígenas para o ingresso nas Instituições de Ensino Superior Estaduais do Paraná e outras regiões, no caso da Universidade Federal do Paraná que aceita inscrições de candidatos de todas as regiões do Brasil.

Num momento em que a CUIA foca seus estudos, reflexões e ações no processo de permanência dos estudantes indígenas nas instituições de ensino superior (IES), emerge, novamente, por meio do Ministério Público Federal (MPF), a demanda da discussão sobre os critérios exigidos no processo de inscrição. Entre os documentos comumente requeridos para vestibulandos, o candidato indígena às instituições estaduais deverá apresentar, no ato da inscrição, uma carta de recomendação assinada pelo cacique da comunidade à qual pertence, informando a etnia e a terra indígena de sua procedência no estado do Paraná.

Segundo Rodrigues; Faustino e Novak (2016) a exigência da carta de recomendação tem levantado muitas discussões no âmbito das comunidades indígenas, no momento em que os candidatos se inscrevem para o vestibular específico para os povos indígenas.

Considerando as organizações sociais das populações indígenas, em que o papel do cacique e lideranças, responsável pela comunidade, a CUIA estabeleceu a necessidade de o

candidato apresentar a Carta de Recomendação assinada pelo cacique da comunidade à qual o candidato pertence. Essa questão passou a ser discutida no Ministério Público Federal, através da procuradoria da República do Município de Londrina – PR.

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 nº. 1.25.005.0003370/2011-33, que visa apurar reclamações de estudantes indígenas sobre a ocupação por não indígenas nas vagas destinadas a eles pela Lei Estadual nº. 14.995/2006 (NOVAK, 2014, p. 214).

Diante das discussões oriundas dos povos indígenas, o Ministério Público Federal (MPF), fez uma observação no XII Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, emitindo:

um parecer técnico antropológico (nº. 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 autoreconhecimento presente na Convenção 169 da OIT, bem como é excludente, pois não considera os processos que promoveram o deslocamento de indígenas para áreas urbanas (NOVAK, 2014, p. 214).

Para Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2004), essa questão sobre quem deve ou não ser considerado indígena, em alguns casos leva-se em consideração o que se estabelece na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que, em seu artigo 1º, inciso 2º, 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”. Assim, a discussão nacional, por conta da Lei de Cotas para o ensino superior federal do país, leva em consideração a autodeclaração como critério para inscrição nos processos seletivos.

Conforme Art. 5º da Convenção 169 sobre os povos indígenas, encontramos: “c) Políticas para mitigar as dificuldades enfrentadas por esses povos, diante das novas condições de vida e trabalho, deverão ser adotadas”. No Art. 6º, enfatiza que, os povos indígenas devem ser consultados sobre as legislações a eles destinadas: “a) consultar os povos interessados, por meio de procedimentos adequados e, em particular, de suas instituições representativas, sempre que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente”(OIT, 1989).

No posicionamento das pesquisadoras e membros da CUIA/UEM, a Carta de Recomendação deve ser mantida, reconhecendo que desta forma, legitima-se o direito das coletividades indígenas.

É com base nesses artigos da Convenção 169 da OIT que insistimos na manutenção da Carta de Recomendação, pois, no diálogo com as lideranças indígenas no Paraná, estas vêm ressaltando a importância dos artigos acima no que concerne ao direito das coletividades indígenas e defendem que as vagas criadas pela Lei Estadual de 2001, no Paraná, são destinadas às comunidades indígenas e não à pessoa que, embora se autodeclare pertencente a uma etnia indígena, não esteja em comunicação direta com sua comunidade (RODRIGUES; FAUSTINO; NOVAK, 2016, p. 93).

Para o pesquisador indígena Luciano, a autodeclaração aguça ao individualismo, além de estar na contramão dos direitos reservados aos povos indígenas previsto na Constituição Federal que preserva a autonomia dos povos indígenas.

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a partir de 2013, a exigência para os candidatos, passou a seguir os critérios estabelecidos pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, apenas a apresentação da autodeclaração de pertencimento a uma etnia indígena (RODRIGUES, FAUSTINO; NOVAK, 2016).

Nossa experiência de participação no processo de seleção dos vestibulares, nas edições XIII em 2013 e no XIV em 2014, permite-nos relatar de que forma o Vestibular Específico dos Povos Indígenas se realiza.

Assim que o edital do processo de seleção abre as inscrições, os membros da Comissão Universidade para os índios (CUIA) vão até as aldeias para divulgar o vestibular, informando prazos, dados sobre o processo de inscrição, preenchimento de formulários, informações sobre as Universidades e cursos de graduação que cada Universidade do Paraná oferece.

Primeiramente, os candidatos preenchem um formulário de inscrição com seus dados pessoais. Em seguida, respondem ao questionário socioeconômico, cujas questões destacam quais são as intenções e necessidades que os levam a fazer um curso universitário ou qual a importância do curso superior. Como participamos do processo de preenchimento das respostas, auxiliando-os inclusive, na interpretação das perguntas, pudemos observar que as respostas em relação à necessidade da educação superior, giram em torno de justificativas como, por já trabalharem ali na aldeia como professor auxiliar na escola, porque terão uma profissão tanto na aldeia como fora dela; porque o curso superior poderá proporcionar melhores condições de vida para eles e a comunidade.

Com a modificação da Lei Estadual n.º 13.134/2001 pela Lei Estadual n.º 14.995/2006, sobre a reserva de vagas suplementares para indígenas nas Universidades estaduais paranaenses, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), atribui responsabilidade às universidades para que, em conjunto, organizem o Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas, designado Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná.

A SETI emitiu, então, a Resolução Conjunta n.º 001/2001 com a composição de uma Comissão Interinstitucional para Acompanhamento dos Estudantes Indígenas, atualmente denominada Resolução n.º 048/2013, um marco no estado sobre a política de acesso dos povos indígenas ao ensino superior.

Segundo Boscarioli; Guirado; Biancon (2016, p. 80), “O Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná é um evento que dá visibilidade às populações indígenas e possibilita a integração entre comunidades indígenas, o que pode gerar efeitos políticos positivos”.

O vestibular indígena ocorre anualmente no Paraná, e cada ano é organizado por uma das universidades públicas participantes da CUIA Estadual, em sistema de rodízio. Fazem parte da CUIA Estadual as seguintes IES públicas do Paraná: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A universidade que organiza o vestibular indígena é responsável por toda a logística e recursos financeiros para sua realização, e tem em sua comissão organizadora membros da CUIA desta IES. As outras Universidades, ficam com a incumbência de divulgação do vestibular nas aldeias mais próximas, bem como o transporte dos candidatos inscritos no vestibular, da IES até a cidade de realização do vestibular.

Em 2013, participamos da XIII edição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, realizado na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), na cidade de Jacarezinho. Segundo dados da CUIA, nesse vestibular, foram inscritos 452 candidatos, sendo 425 inscrições homologadas. Dos 452 inscritos, apenas 18 inscrições homologadas eram de outro estado do país. Dos estudantes pretendentes ao vestibular nas diversas universidades, 289 são pertencentes à etnia Kaingang, 70 da etnia Guarani, e os demais pertencentes a outras etnias (BOSCARIOLI; GUIRADO; BIANCON, 2016).

Nesse processo seletivo, participamos como membro da banca avaliadora da prova oral e da prova de Redação. Para fazer parte da banca avaliadora, tivemos uma tarde de treinamento com os docentes membros da CUIA Paraná, que organizam o processo seletivo desde o início da lei estadual. Além disso, havia ali, docentes que participavam pela primeira vez, como foi o nosso caso. Portanto, era necessário, que os docentes da CUIA nos preparassem como avaliadores. Durante o treinamento, recebemos várias orientações de como proceder durante a avaliação: a forma de recepcioná-los, durante o processo de avaliação da prova oral, atentando-nos para não provocar nenhum constrangimento aos candidatos; iniciar com um pequeno bate-papo para descontraí-los; não fazer nenhum tipo de comentário que os desconcentrassem no momento em que estivessem elaborando a leitura do texto e quais seriam as respostas dos candidatos.

A avaliação oral é composta por uma banca composta por dois docentes. Os candidatos são recebidos em uma sala de aula e são avaliados, individualmente. Lembramos que, a comissão organização do vestibular, atentou-se em formar as duplas de docentes para as bancas, sempre levando em consideração, colocar um docente com maior experiência junto com aqueles que participavam pela primeira vez.

Os candidatos levavam cerca de 10 a 20 minutos para realizar a prova. Conforme a orientação que recebemos no treinamento: primeiramente, perguntávamos o nome do candidato, etnia, onde residiam e se estavam participando pela primeira vez. O texto que todos os candidatos receberam foi “Carta Rio + 20” Conferência das Nações Unidas Sobre Desenvolvimento sustentável, conferência que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, de 13 a 22 de junho de 2012, em que participaram líderes dos 193 países que fazem parte da ONU, com objetivos de discutirem o balanço que foi feito nos últimos 20 anos sobre o meio ambiente e pensar ações para desenvolver ações para um desenvolvimento sustentável. Foram instruídos a realizar a leitura da forma que preferiam, em silêncio ou em voz alta. Após a leitura do texto, explicavam para os professores da banca, o que entenderam sobre o texto. No intuito de tornar o processo equitativo, os candidatos poderiam expor suas impressões sobre o texto na sua língua materna e, em seguida, na Língua Portuguesa. Na prova oral o candidato deve apresentar domínio para a escrita de textos.

Quanto ao processo de avaliação da prova da redação, foi escolhido o gênero textual: entrevista. A entrevista toma forma de conversação que almeja pela interação em sua manifestação espontânea, embora as condições de produção dessa modalidade sejam específicas, uma vez que visam avaliar a fase de letramento do candidato.

A prova era composta de três questões que o candidato teria que demonstrar o que ele entendia por entrevista, autodeclaração, texto de jornal, levando em consideração algumas questões como: os indígenas fazem parte dos cidadãos brasileiros?; 2) Quais os dois principais problemas relacionados à infraestrutura (moradia, saúde, educação, por exemplo), enfrentados por sua comunidade? Como esses problemas poderiam ser resolvidos, em sua opinião?; 3) Qual a importância da formação universitária para você e para a sua comunidade?

Participamos da leitura e correção das provas da redação. Apesar de ter sido uma experiência muito enriquecedora, consideramos que, para o docente avaliar os candidatos indígenas, é de suma importância que ele tenha conhecimento da realidade escolar desses grupos.

5 ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Analisamos que existe uma política de inserção no Ensino Superior para os povos indígenas no Estado do Paraná (Lei 13.134/2001 e 14.995/2006) que não inclui de fato, uma vez que esta política, por si só, não garante a permanência dos estudantes indígenas na universidade para que alcancem um bom desempenho acadêmico durante a formação nos cursos de graduação e que também possa diminuir as evasões e repetências. A política de inclusão dos indígenas que vêm sendo implantadas no Estado do Paraná, por mais importantes que seja, ainda não garante a permanência, considerando ainda que, “a única ação de permanência mantida pela Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior – SETI é o pagamento da bolsa auxílio²⁴, que tem um fluxo dependente da organização financeira de cada universidade” (NOVAK, 2014, p. 247).

No que diz respeito ao processo ensino e aprendizagem na Universidade Estadual de Maringá, de um lado, temos estudantes que falam, compreendem e interagem em uma língua diferente das línguas convencionais trabalhadas na universidade, por outro lado, temos professores que falam e escrevem na Língua Portuguesa, que não falam e não compreendem a língua desses estudantes, com pouca ou nenhuma formação em relação à cultura das etnias que pertencem esses estudantes. Esses professores, no cumprimento de suas funções docentes, no processo de ensino e aprendizagem, avaliam os estudantes indígenas, de acordo com as regras e critérios estabelecidos e convencionados próprios da acadêmica que são padronizados para todos os alunos, sem qualquer tipo de distinção – indígenas ou não indígenas, ou seja, no processo de avaliação, o professor utiliza-se dos mesmos critérios para avaliar seus alunos, seja ele indígena ou não.

No entanto, perguntamo-nos: de que forma o professor da universidade avalia a produção acadêmica do estudante indígena, pertencente a uma cultura com costumes diferentes da cultura ocidental, com organização social e econômica de subsistência diferente, específica, que desenvolve uma língua diferenciada que está pautada na oralidade e não na escrita como a nossa cultura ocidental? Além disso, muitas vezes, a comunidade acadêmica da universidade como, professores, alunos e funcionários, não sabem se quer da existência de alunos indígenas como parte do corpo discente da universidade, conhecendo muito pouco ou quase nada sobre a cultura desses estudantes.

²⁴ Conforme Resolução 23/2016 SETI, os valores da bolsa auxílio, a partir de 01/03/2016, será de R\$900,00/mês e R\$1.350,00/mês para estudantes que comprovarem ter sob a sua guarda filho(s).

Com as Políticas Sociais de Cotas²⁵ e Vagas Suplementares, as universidades passaram a receber também, estudantes pertencentes a variados grupos em condições de vulnerabilidade que foram historicamente excluídos da academia, como é o caso dos indígenas. E, para que a Universidade não seja mais um âmbito de exclusão dos povos indígenas, cabe agora essas IES, adotarem também uma visão intercultural para poder lidar com esse público mais diversificado no ambiente da academia, pensar estratégias que favoreçam o movimento intercultural, onde os conhecimentos indígenas possam fazer parte dos conteúdos trabalhados em sala de aula e dos projetos de pesquisa das universidades, não só na área da educação, mas em todas as áreas, uma vez que os conhecimentos indígenas possuem uma matriz de produção que não é científica, mas que tem uma história de construção.

Desta forma, apresentamos nesta seção as demandas e participação das comunidades no Ensino Superior, objetivando compreender de que forma o jovem indígena desenvolve seus estudos no Ensino Médio, quais são suas dificuldades de estudos, de que forma expõe essas dificuldades e como tenta resolvê-las, o que pensa sobre a universidade, qual a importância de continuar os estudos após o Ensino Médio. Os estudantes indígenas, os cursos, as salas de aula, os professores e os colegas, as falas dos estudantes sobre a Universidade, suas interações em sala de aula, de que forma conduzem os estudos, as falas dos professores que lecionam para os indígenas na UEM, suas experiências e estratégias de ensino; atravessando obstáculos e buscando estratégias de aprendizagem; a participação dos estudantes indígenas em projetos e pesquisas.

5.1 Demandas e participação das comunidades no Ensino Superior

DAL' BÓ (2010), em sua pesquisa no mestrado na UFscar, destaca que foi a partir da Constituição Brasileira de 1988 que a educação escolar indígena ganhou o direito à autonomia das comunidades indígenas quanto à escolha das práticas pedagógicas e dos conteúdos escolares. Porém, colocar isso em prática ainda é um grande desafio, uma vez que o ingresso dos índios nas universidades, em cursos regulares (não específicos às populações indígenas),

²⁵ A Lei Federal nº 12.711, sancionada em 29 de agosto de 2012, estabelece em seu “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); PROLIND – Programas de Licenciaturas Interculturais Indígenas que fomentam os cursos de licenciaturas interculturais para indígenas; PROUNI – Programa Universidade para Todos.

não privilegia a escolha indígena de como e o que aprender. Portanto, deste modo, os estudantes indígenas precisam se adaptar aos moldes da universidade enquanto esta não propõe maiores mudanças para recebê-los, pois desta forma, a “interculturalidade” acontece apenas do lado dos índios, que aprenderiam coisas dos não-índios nas universidades.

Portanto, consideramos que a inserção do aluno indígena na UEM, por meio de uma política de inclusão, não garante a inclusão de fato desse aluno, não garante que o aluno seja tratado de forma “diferente”, “especial”. Uma vez que a Fundamentação Teórica na universidade é Ocidental. Ainda partimos da nossa forma de organização social, do modelo capitalista para ensinar de forma homogênea. E o que dizer da formação de professores que não preparam para o trabalho em sala de aula diante às diversidades, para trabalhar com culturas diferentes como a cultura do indígena, seja para trabalhar na universidade como na educação básica.

De acordo com Gerson Baniwa (2012):

[...] mesmo na escola indígena, a convivência intercultural não é uma tarefa fácil, uma vez que também essas estão referenciadas na matriz monocultural da escola ocidental. Deste modo, muitas vezes a riqueza da sociodiversidade indígena se transforma em instrumento de exclusão e desigualdade no ambiente escolar (BANIWA, 2012, p. 71).

Em relação à Educação Básica Indígena, mesmo que a legislação brasileira: a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular dos Processos Próprios de Aprendizagem estabeleça que seja realizada nas escolas indígenas uma educação intercultural, ainda hoje nos deparamos com uma carência tanto de professores indígenas atuando nas escolas das Terras Indígenas, como de materiais pedagógicos e livros didáticos nas línguas indígenas que favoreçam o trabalho nessas escolas, uma vez que o referencial de alfabetização que os professores têm acesso é ocidental. Portanto, a educação intercultural destacada na legislação brasileira referente à educação básica dos povos indígena ainda não se concretizou. E em relação à Educação Superior do indígena, como a legislação pautada em uma política diferenciada vem sendo atendida?

Para a pesquisadora Franco (2014), que estudou no mestrado “A matemática na educação indígena no Paraná: da política educacional diferenciada – uma contribuição da teoria Histórico Cultural”, ainda há uma grande distância entre a legislação da educação escolar indígena básica com o ensino superior indígena aqui no Paraná, uma vez que não temos no Paraná, licenciaturas interculturais. A autora da dissertação analisou quais são as estratégias utilizadas pelos candidatos indígenas nas resoluções das questões do VII

Vestibular dos Povos Indígenas, realizado na UEPG em 2007, do X Vestibular dos Povos Indígenas, realizado em 2010 na UEM e os relatos da entrevista com o professor João César Guirado do Departamento de matemática da UEM. Das(485 provas, sendo 272 do ano de 2010 e 213 do ano de 2007). Deparou-se com um alto número de provas com indícios de resoluções muito pequenos ou sem nenhuma tentativa de resolução. Das 272 provas do X Vestibular, 235 não apresentaram nenhuma questão resolvida, nem no rascunho. Sem tentativa de resolução, a autora inferiu que as respostas partiram do acaso, de cálculos mentais, ou outras lógicas de resoluções que não são as clássicas contas utilizadas para se chegar a algum resultado, ensinadas pela escola.

Das 213 provas do VII Vestibular, 186 apresentam tentativa de resolução, porem não apresentam um efetivo entendimento do enunciado da questão, da problematização levantada (FRANCO, 2014).

Quanto às provas do vestibular específico, traz a entrevista com o professor João César Guirado que faz parte da comissão da CUIA para elaboração dessas provas, destaca que quando prepara as provas para o vestibular específico para os indígenas, já elabora de maneira mais simples que o tradicional porque o vestibular é específico, já tem essa característica de ser diferenciado, de valorização da cultura, portanto, na matemática, elabora questões do cotidiano deles, algo de interesse deles como a questão da política indígena, de demarcação de terras, de um jogo indígena.

Para o professor João César Guirado, o estudante indígena apresenta acentuada dificuldade na matemática no ensino superior, mais isso não ocorre somente com o indígena, o não indígena também apresenta suas dificuldades. A diferença que ele apontou foi a de que percebeu que os alunos não aproveitam as oportunidades que eles têm como os programas Proinício e a monitoria. Destacou inclusive que quando os professores se dispõem a ajudá-los, individualmente, eles não procuram.

Na fala do Guirado, a questão étnica não influencia negativamente no processo de ensino e aprendizagem de matemática, nem mesmo o fato de terem professores não indígenas, porque a matemática possui linguagem universal. Aponta, portanto, como justificativa para o desempenho negativo na resolução das provas, na falta de qualidade do ensino médio da escola indígena. Além disso, o professor pressupõe que os indígenas pensem que, por fazerem parte de um grupo que sempre esteve à margem do processo, então não faz diferença se aprendem ou não.

Em relação à falta de resoluções das questões de matemática nas provas dos vestibulares dos povos indígenas, Franco (2014) acredita que o conhecimento científico, em

específico, da matemática, pode ser concebido pelos indígenas de forma diferente da nossa não indígena. Somos formados em uma modelo de sociedade, a capitalista, onde a ciência da matemática é muito mais utilizada para o cálculo da quantidade de dinheiro que se consegue acumular, pautada no individualismo, enquanto para as comunidades indígenas, o interesse por essa ciência não possui grande representatividade, uma vez que nessas comunidades os conhecimentos e bens materiais são compartilhados.

Para termos uma compreensão da diferença entre nossas relações sociais e culturais e as dos índios, podemos dizer que, quando produzimos, somos alienados de nossa produção e nos reduzimos à força de trabalho, isto é, somos coisificados; quem somos como pessoa, não interessa ao sistema, interessa sim, apenas o que cada um de nós representa como força-de-trabalho. [...] Os indígenas, ao contrário, ao produzirem, realizam-se como sujeitos de sua produção. [...] O produto da caça deverá ser repartido conforme as regras estabelecidas culturalmente. Dentro dessa organização social, todos têm acesso aos produtos da caça, coleta e agricultura, sejam eles crianças, adultos ou velhos. [...] Na sociedade capitalista, a distribuição da produção é regida pelo mercado e, como a sociedade é dividida em classes sociais, o acesso aos bens depende do potencial aquisitivo de cada trabalhador (TOMMASINO, 2003, p. 77).

Diante de suas análises, Franco (2014) considera que, diante da existência de programas como Proinício, destinados para “todos os estudantes” – índios e não índios – que ingressam na UEM, de modo geral, isso demonstra que os estudantes estão chegando à universidade sem formação adequada para desenvolver aprendizagem em disciplinas de diferentes áreas do conhecimento. Logo, esta não é uma realidade apenas do estudante indígena.

Em nossa pesquisa no doutorado durante o desenvolvimento dos trabalhos de campo nas aldeias, nos projetos do LAEE/UEM, pudemos observar a realidade de algumas escolas das Terras Indígenas do Paraná. A nosso ver, há uma série de questões relacionadas com a vivência do indígena na sua realidade de comunidade que devem ser levadas em conta quando analisamos de que forma o indígena desenvolve seus estudos, seja nas resoluções das provas do vestibular como na universidade. Portanto, consideramos necessário, analisar a realidade de um grupo de estudantes do Ensino Médio da escola Cacique Gregório Kaekchot na Terra Indígena Ivaí, uma das maiores Terras Kaingang no Paraná, para verificarmos como estão sendo preparados no último ano do Ensino Médio com vistas a uma formação adequada para o enfrentamento do vestibular e estudos na universidade.

Objetivando compreender de que forma o jovem indígena desenvolve seus estudos no Ensino Médio, quais são suas dificuldades de estudos, de que forma expõe essas dificuldades

e como tenta resolve-las, o que pensa sobre a universidade, qual a importância de continuar os estudos após o Ensino Médio, desenvolvemos, nos dias 14, 15 e 16 de março de 2016, estudos com alunos indígenas do 3º ano do Ensino Médio da Escola Indígena C.E.I. Gregório Kaekchot – E.I.F.M. da Terra Indígena Ivaí, no Município de Manoel Ribas.

No Paraná das 36 escolas indígenas, apenas treze oferecem o Ensino Médio. A escolha pela Escola Indígena Gregório Kaekchot da T.I. Ivaí é pelo fato dela pertencer a uma das maiores Terras Indígenas do Paraná da etnia Kaingang e, portanto, a escola indígena do Paraná com maior número de alunos matriculados.

A comunidade da T.I. Ivaí possui pouco mais de 7 000 hectares de terra, fica aproximadamente a 6 km do Município de Manuel Ribas. É composta por mais ou menos 1.500 habitantes, sendo mais de 300 famílias Kaingang e algumas famílias Guarani. A primeira Língua falada na aldeia é a Língua Kaingang.

Conforme exposto no texto do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP)– 2015 fornecido pelas pedagogas e disponível na página da Secretaria de Educação do Paraná(SEED/PR) – Dia-a-Dia Educação²⁶, a escola Indígena C.E.I. Gregório Kaekchot – EIFM começou a funcionar no ano de 2002 com turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino fundamental. Em 2006, por meio da Resolução nº. 1.866 de 28/04/2006 incluiu o atendimento às três séries do Ensino Médio, data que também recebeu o nome de Cacique Gregório Kaekchot. “[...] antigamente denominado, Toldo Ivaí, que foi substituído por Posto Indígena Cacique Gregório Kaekchot durante alguns anos, em homenagem ao cacique que prestou serviços à administração do ex – SPI voltando novamente à antiga denominação” (BURATTO, 2006). Com a Resolução 2075/2008 passou a receber as primeiras séries do Ensino Fundamental.

No início do ano letivo de 2016, o quadro de professores da escola, contemplava 73 professores, sendo 47 (quarenta e sete) professores não indígenas e 26 (vinte e seis) professores indígenas. Os professores indígenas que atuam na Educação infantil e no 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental são apenas auxiliares na função de interpretes da Língua Portuguesa para o Kaingang, pois os professores regentes não são indígenas. A partir do 4º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, a escola oferece a disciplina de língua Kaingang, ministrada por professores Kaingang. Quanto ao tempo de aula destinado à língua Kaingang, do 4º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental os alunos têm aulas de Kaingang de 45

²⁶ <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas>. Acesso em 05 abr. 2016. Os dados foram atualizados em 18 de março de 2016.

minutos três vezes por semana. Nas três séries do Ensino Médio, as aulas de kaingang acontecem duas vezes por semana, com duração de 45 minutos, cada aula. O estudo de Faustino (2009) indica que não é comum encontrarmos nas escolas indígenas professores índios atuando sozinhos como regentes de sala de aula, atuam junto ao professor não indígena como um auxiliar de sala. Porém, este ano de 2016, a escola conta com uma professora indígena, moradora da comunidade, formada no curso de Pedagogia EAD no ano de 2015 como regente de sala em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

O cruzamento dos dados levantados na escola com o site dia a dia educação do Paraná, em março de 2016 havia (735) setecentos e trinta e cinco alunos matriculados na escola, distribuídos em quarenta turmas. Noventa e cinco alunos matriculados na Educação Infantil; noventa e cinco alunos no Ensino Fundamental; cento e dez alunos matriculados no Ensino Médio, sendo duas turmas de 1º ano, uma com trinta e cinco alunos matriculados e outra com trinta e um alunos; uma turma de 2º ano com trinta alunos matriculados e uma turma de 3º ano com catorze alunos matriculados, como mostra o quadro abaixo.

Quadro: 2 Turmas da Escola Indígena C.E.I. Gregório Kaekchot – E.I.F.M.

Escola Indígena C.E.I. Gregório Kaekchot – E.I.F.M.	
Educação Infantil	
Turmas	4
Matrículas	95
Ensino Fundamental	
Turmas	25
Matrículas	95
Ensino Médio	
Turmas	4
Matriculados	110
Total de Turmas	40
Matrículas	735

Fonte: Dia a Dia da Educação. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas>. Acesso em 05 abr. 2016. Os dados foram atualizados em 18 de março de 2016.

Quando observamos a última série do Ensino Médio, o número de alunos reduz bastante. De acordo com as pedagogas da escola, esse fato é muito comum em todas as séries da escola, uma vez que muitos alunos costumam acompanhar seus familiares na venda de

artesanato na cidade. Quando entram na adolescência se tornam pais muito cedo e acabam abandonando os estudos. Também, deve-se levar em consideração que, os indígenas que já trabalham como professores auxiliares na escola, até mesmo os que já concluíram o Ensino Médio, estão cursando o Ensino Médio na modalidade do Magistério na cidade de Manuel Ribas. Portanto, nos dias em que realizamos atividades na escola, a média de alunos presentes nas salas de aulas, em todos os níveis de ensino, do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio, era de dez alunos. No mês de março grande número de famílias, costuma deslocar-se para as cidades para a venda dos artesanatos, um dos maiores meios de renda, preparando-se para a festa do dia do índio, comemorado no mês de abril.

Para que pudéssemos chegar o mais próximo de nossos objetivos, desenvolvemos o nosso trabalho com os alunos do 3º ano do Ensino Médio do C.E.I. Gregorio Kaekchot – E.I.F.M. da Terra Indígena Ivaí durante três dias na escola. Vale ressaltar que para que fosse criado um ambiente favorável para o desenvolvimento da pesquisa, no primeiro dia, apresentou-se por meio de palestra, o que é a universidade, as grandes áreas de conhecimento e alguns cursos que são ofertados nas universidades do Paraná e a política de inclusão dos Povos Indígenas; no segundo dia desenvolveu-se uma dinâmica com os alunos sobre as profissões e áreas de conhecimento e no terceiro dia, aplicação de questionário²⁷ com questões que pudessem apontar como está a formação desses alunos no Ensino Médio e qual a sua expectativa em relação ao Ensino Superior.

No primeiro dia havia (10) dez alunos na turma, sendo quadro meninos e seis meninas, uma delas grávida de oito meses. As carteiras são organizadas de forma enfileiradas, um atrás do outro. As aulas no Ensino Médio são ofertadas no período noturno. A primeira aula tem início às seis e meia, porém, segundo as pedagogas da escola, os alunos nunca chegam no horário, costumam chegar quinze minutos após início das aulas.

A pesquisa iniciou-se indagando os alunos o que eles sabem sobre a universidade, se já foram conhecer alguma instituição e se já pensaram em continuar os estudos após terminarem o Ensino Médio, qual curso gostariam de cursar e a razão da escolha de tal curso. Apenas um aluno disse que conhecia a universidade e que gostaria de cursar administração para ajudar a sua comunidade a organizar o que ela recebe e produz. Uma aluna (filha do cacique) disse que pensa em fazer direito porque seu pai fala que esse é um curso diferente. Outra aluna disse que quer fazer odontologia. Quanto aos demais alunos, alguns disseram que ainda não pensaram nisso e outros não falaram.

²⁷ APÊNDICE B

Observou-se nesse primeiro momento, que os alunos do último ano do Ensino Médio já pensam em ir para a universidade e os cursos que pretendem estão relacionados com as demandas de sua comunidade. Porém em suas respostas demonstraram não possuir ainda, conhecimento necessário, sobre quais são os cursos que as universidades do Paraná oferecem e a duração de cada curso.

Após esse diálogo, na busca de uma interação entre a turma e o pesquisador, iniciou-se a exposição do tema por meio de slides com dados sobre as universidades do Paraná, a legislação estadual para a inclusão dos povos indígenas nas universidades do Paraná, fotos e imagens de indígenas desenvolvendo diversas atividades laborais. Neste primeiro momento os alunos ficaram atentos às informações recebidas, demonstraram curiosidade pelo tema, fizeram várias perguntas sobre determinados cursos, tempo de duração para se formar. A intenção com essas imagens era a de que os alunos tivessem um panorama geral das possibilidades de atividades que eles podem estar desenvolvendo em sua comunidade e quais os cursos que poderiam cursar para desenvolver tal atividade.

No segundo dia, desenvolveu-se uma dinâmica das profissões com os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os alunos foram divididos em dois grupos. Cada grupo recebeu uma folha de papel e várias fichas com imagens de indígenas exercendo diversas profissões. O comando era de que os alunos separassem as profissões reconhecidas nas imagens por áreas de conhecimento e copiassem do quadro a seguinte frase: Para exercer essas profissões quais cursos eu devo fazer? Enquanto os alunos destacavam quais eram as profissões, escreviam na folha de papel as profissões que poderiam cursar para exercer tais atividades. Para realizar essa atividade, fizeram vários questionamentos sobre as profissões, se determinados cursos eram oferecidos na UEM, como Veterinária, Fotografia. O que é o curso de Psicologia? O que faz esse profissional? Para ser professor tenho que cursar qual curso? Foi esclarecido que para ser professor poderiam cursar vários cursos das Licenciaturas oferecidos nas áreas de humanas como: Pedagogia, História, Letras, Matemática, Geografia. Quando conheceram a história do professor indígena Gersem José dos Santos Luciano, pertencente ao povo Baniwa, filósofo e mestre em Antropologia, demonstraram curiosidade sobre o que faz o antropólogo. Foi esclarecido que o antropólogo vai estudar as populações, como os povos indígenas e Quilombolas. Levaram uma hora e meia para a realização desta atividade. No final, colaram as imagens no quadro de acordo com a área de conhecimento (Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Ciências da Saúde) que pertenciam cada curso.

Foi enfatizado aos alunos sobre a dificuldade encontrada no levantamento pela Internet das imagens de indígenas exercendo profissões como psicólogo, Engenheiro,

Farmacêutico, Arquiteto. As condições de vida que o estudante universitário passa a ter após iniciar os estudos no ensino superior, como tempo para poder se dedicar aos estudos, gastos com alimentação, material e moradia na cidade.

Observou-se que com a dinâmica, um clima de confiança entre pesquisadores e participantes da pesquisa, pois os alunos estavam bem mais envolvidos e participativos.

No terceiro dia, aplicou-se um questionário aos alunos do 3º ano do Ensino Médio com questões que os levassem a escrever sobre sua formação no Ensino Médio e o que pensam e esperam a respeito do Ensino Superior.

O questionário contendo questões discursivas e objetivas foi aplicado de forma individual. É importante salientar que, procurou-se fazer perguntas claras e objetivas que salvaguardassem insinuações direta ou indiretamente quanto ao nosso pensamento a respeito do tema em estudo pretendido, assim como, não influenciar as respostas dos participantes.

Se o foco era destacar a formação do indígena no Ensino Médio com vistas à Educação Superior, pretendeu-se, portanto, analisar as diferentes estratégias criadas por esses estudantes no Ensino Médio, falantes da língua Kaingang, para lidarem com o letramento acadêmico. Por essa razão, elaborou-se o questionário com uma linguagem próxima ao esperado e cobrado na universidade, de caráter qualitativo, sobretudo com perguntas abertas, com o objetivo de refletir as opiniões dos alunos pesquisados.

O questionário foi dividido em cinco partes, sendo: dados do participante; uso da Língua Indígena; formação escolar; desenvolvimento do Processo de Aprendizagem e Formação Superior.

A parte dos **dados do entrevistado** solicitava: Nome, Etnia; Sexo; Idade. Para esta análise, participaram nove alunos. Quatro alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Sete alunos escreveram o seu nome indígena, dois não escreveram. A pergunta sobre quanto tempo mora em Terra Indígena, todos escreveram desde que nasceram. Três são casados e seis solteiros. Dois com filhos. Uma das alunas estava grávida de oito meses. Todos responderam que aprenderam a primeira Língua que é a Kaingang em casa.

Na parte que se destaca o **uso da língua indígena** pelos alunos, seis responderam que falam fluentemente e três com muita dificuldade. Em relação ao local que costumam falar a língua indígena, todos assinalaram as alternativas em casa e no dia-a-dia, dois assinalaram na Igreja e quatro na escola.

Observou-se na comunidade Ivaí que os indígenas e principalmente as crianças se comunicam na língua Kaingang. Porém, não é comum encontrarmos a escrita Kaingang pela

aldeia, até mesmo nas salas de aula, não se vê cartazes com a escrita da língua, aparecendo bem mais a escrita na língua Portuguesa.

Em relação ao bilinguismo da comunidade Ivaí, encontramos:

[...] não existem estudos específicos sobre o grau de bilinguismo do grupo Kaingang do Ivaí. As observações, os relatos dos professores não-índios e alguns estudos relacionados ao tema demonstram que a língua materna é bastante conhecida e utilizada. Os idosos entendem e falam com um pouco de dificuldade o português, mas se expressam majoritariamente em Kaingang. As crianças, até cerca de seis anos, entendem o português, mas só falam em Kaingang. Os jovens e adultos conhecem melhor o português, mas falam exclusivamente o Kaingang em espaços privados, usando a segunda língua apenas em espaços públicos quando precisam se comunicar com os não-índios (FAUSTINO, 2009, p. 38).

Sobre realizar leituras na língua indígena, um aluno respondeu que não lê nada, um não respondeu e sete responderam que costuma ler na sua língua materna, textos de histórias Kaingang sobre os bichos do mato e dos mares, nos trabalhos realizados na escola com seus professores da disciplina de Kaingang. Quanto à escrita Kaingang, todos responderam que aprenderam a escrever na língua indígena na escola. Na questão sobre o que mais eles costumam escrever na língua indígena, um aluno respondeu: histórias; dois responderam: textos; um respondeu: que não costuma escrever no dia-a-dia, apenas na escola quando os professores solicitam; um respondeu que não escreve, apenas lê; os demais não responderam.

Foi no período de colonização que no Brasil, por meio da instrução e evangelização, que os indígenas foram levados a aprender a língua portuguesa como língua dominante e abandonar seus costumes para que pudessem ser integrados à sociedade como civilizados. “na metade do século XVIII, foi instituído o Diretório dos Índios que proibiu o uso na língua materna indígena forçando à aprendizagem e uso da língua geral” (FAUSTINO, 2011, p.189). Um processo que não favoreceu a valorização e o registro das línguas nativas desses povos. Portanto, não foram instigados a preservar a sua língua. Somente após a Constituição Federal de 1988 que foi dado o direito aos povos indígenas de usarem suas línguas e costumes nos processos próprios de escolarização.

Sobre a **Formação Escolar**, todos responderam que cursaram os primeiros anos do Ensino Fundamental ali mesmo na aldeia Ivaí. Sete responderam que seus professores não eram índios, um respondeu que teve aulas com professores índios e não índios e apenas um respondeu que seus professores eram índios. Solicitou-se no questionário que os alunos escrevessem a forma como era o ensino ministrado por esses professores indígenas nas primeiras séries.

Quando o professor era indígena, acrescentaram:

“eles ensinavam a gente escrever a língua Kaingang”. (D. G.G.B.).

“o ensino ministrado pelos professores indígenas era legal, era fácil de aprender, era divertido, eu me animava pra vir para a escola”. (J. k. P.)

“Às vezes eles ensinavam pelo livro, muitas vezes eles passavam o conteúdo no quadro” (C. K. K.).

Pesquisas realizadas nas escolas indígenas no Paraná demonstram aspectos de como é a realidade da escola indígena nas aldeias. O número de professores indígenas é escasso, não atende a legislação específica para os povos indígenas, e quando o professor atua em sala de aula, reproduz a mesma dinâmica que o professor não indígena utiliza e os materiais didáticos e conteúdos são pautados no conhecimento ocidental, pouco fortalecendo os conhecimentos de sua cultura:

Difícilmente um professor bilíngue assume uma sala de aula sozinho, na maior parte dos casos entra em sala junto com a professora não-índia atuando como uma espécie de auxiliar. Embora com a estadualização ocorrida entre os anos de 2008 e 2009, quando o professor atua sozinho em sala de aula, tende a seguir os mesmos procedimentos dos demais professores: faz uso constante do quadro de giz, trabalha com listas de palavras e exercícios de fixação e mantém a mesma organização na sala de aula (alunos sentados em fila) (FAUSTINO, 2009, p. 36).

A necessidade de formação docente para que os indígenas atuem nas escolas das aldeias é uma realidade. Sem professores bem preparados ou praticamente instruídos nos mesmos processos pedagógicos para a escola não indígena, pois “[...] as escolas indígenas de hoje ainda guardam esse caráter civilizatório e constitui um impasse de difícil solução, pois a instituição escolar pertence ao universo da sociedade universal” (TOMMASINO, 2003, p. 71).

Não obstante a generalização do discurso do direito a uma educação bilíngue e intercultural, o que se verifica em muitas terras indígenas é ainda uma escola distante da comunidade, sem recursos pedagógicos e didáticos a não ser a lousa e o giz, monolíngue no idioma nacional, menosprezando os conhecimentos nativos em prol da difusão de informações contidas em livros didáticos descontextualizados e incompreendidos por boa parcela do professorado indígena. Ainda está por acontecer uma verdadeira revolução na prática educativa da maioria das escolas indígenas do país. E os setores governamentais responsáveis pelo gerenciamento da educação indígena no país, em suas diferentes esferas (federal, estadual e municipal) se mostram pouco permeáveis às mudanças reclamadas pelos povos indígenas. Tais

instâncias, via de regra, não contam com quadros técnicos qualificados, políticas de longa duração são preteridas em prol de ações pontuais e fragmentadas, que não encontram nexos na rotatividade de cargos e mudanças de políticas, que tanto caracterizam a administração pública no Brasil. Face a burocracia governamental, a tão propalada participação indígena fica mais no discurso que na prática (GRUPIONI, 2006, p. 64).

Nas aulas ministradas por professores não indígenas, também são enfatizados conhecimentos ocidentais e, conseqüentemente, os materiais didáticos e conteúdos, são todos na Língua Portuguesa.

“Com eles a gente aprendeu tudo, língua portuguesa e todas as matérias” (D. G. G. B.).

“eu entedia mais ou menos” (J.K.).

“tinha muito livro, eles ensinavam a ler e também ensinava a falar português”. (C. K. B.).

“eu tinha um pouco de dificuldade, mas também era bom, eu prenti pouco a pouco e hoje eu entendo mais” (J. K. P.).

“era bom, eles ensinavam muito bem a gente, explicavam bem para quem tinha dificuldade, então a nossa educação melhorava ainda mais” (M. L.).

A professora não indígena de Língua Portuguesa que leciona nesta turma do 3º ano do Ensino Médio, expos que os alunos apresentavam muitas dificuldades de compreensão na sua disciplina e que por conta disso, não costumava exigir muito do aluno durante a aplicação das avaliações.

Verificamos em nossa pesquisa que essa expectativa do professor não indígena da escola da ladeira também é comumente no modo de pensar de alguns professores que lecionam para os indígenas na graduação da UEM. Portanto, pensar o papel da universidade, em sua especificidade para a aprendizagem, para a apropriação do conhecimento universal, para a humanização, remete-nos à importância de entender o lugar ocupado por esses estudantes indígenas nos cursos de graduação. Muitas vezes, são visto e considerados por seus professores como aqueles que, não aprendem, que não acompanham, com dificuldades, com problemas de compreensão da Língua Portuguesa, que não interagem com os demais alunos, com baixo rendimento, tímidos, com aproveitamento insuficiente. Diante de tais perspectivas, esses estudantes podem passar a ser condenados à repetência e ou à evasão, carregando consigo o estigma de atrasados, que não progridem, fadados à exclusão.

Tommasino (2003) em seu artigo na Revista Mediações faz análise do processo de implantação das escolas para os povos indígenas no Paraná desde o século XVI e procura identificar as principais características dessas escolas. Aponta as principais dificuldades encontradas para a implantação da educação escolar indígena proposta pelo MEC/LDB/Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em consonância com a Constituição Federal que garante aos índios o direito de serem e manterem-se como sociedades diferenciadas.

Nos aldeamentos do século XIX, os professores, todos brancos, não tinham nenhuma preocupação em fornecer uma educação bilíngue, e muito menos intercultural: a política indigenista era assimilacionista (do ponto de vista cultural) e interacionista (do ponto de vista econômico). Desde o começo da história da sociedade brasileira, as políticas indigenistas tinham como alvo a “civilização” dos índios e isso só mudou com a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu o direito aos povos indígenas de viverem segundo suas especificidades socioculturais. A escola intercultural proposta pelo MEC-LDB continua sendo gestada e é ainda realidade incompleta (TOMMASINO, 2003, p. 10).

Apenas um dos alunos cursou as séries finais do Ensino Fundamental na cidade, os demais cursaram na aldeia. Sobre as principais diferenças entre os professores indígenas e não indígenas, escreveram:

“Sobre os professores indígenas a principal é a língua porque a gente entende bem o que ele está falando, a palavra que ele está falando. E agora o professor não indígena, às vezes ele fala uma palavra que a gente não conhece e a gente fica com uma dificuldade de entender”. (M.K.L.).

“Quando eu fiz a 5ª série os professores ensinavam tudo, mas alguns eu não entendia e ele explicava mais pra mim entender” (J.K.).

“As principais diferenças são as falas, o jeito de explicar”. “O modo de ensinar e o principal, a língua que eles falam” (C.K.K.).

“Os professores indígenas nos fazem ler melhor e a falar melhor, e os professores não indígenas nos fazem entender mais a língua portuguesa” (S.N.G.).

“tem muitos professores da cidade e tem pouco de professores indígenas, eu só conheço o meu professor Leôncio naquela época eu tinha 12 anos”. (C.K.B.).

Em relação à compreensão da língua portuguesa, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem na escola, com professores não índios, foram destacadas dificuldades de interação e de uso da língua portuguesa ao lidar com situações que envolvam a fala e a

escrita em sala de aula. Quando o aluno destaca: “o professor não indígena, às vezes ele fala uma palavra que a gente não conhece e a gente fica com uma dificuldade de entender” ou que “o modo de ensinar” desse professor é diferente, nos remete à questão em relação à compreensão sobre a estrutura da língua, os alunos interagem em Kaingang, sobre questões conceituais, que muitas vezes o significado de uma palavra para nós não indígena é diferente para o indígena.

DAL' BÓ (2010) apresenta em sua dissertação *Construindo Pontes: o Ingresso de Estudantes Indígenas defendida na UFSCar*, várias etnias que vivem no Brasil que apresentam diversos modos de saber indígena que não são incorporados em nosso sistema de ensino nas escolas não indígenas, ou seja,

[...] diversos processos de apreensão e transmissão de conhecimentos que são exercidos a partir de outros sistemas de pensamento e de entendimento sobre o mundo. Desse modo, levam-nos a questionar sobre a possibilidade de congregar esses processos aos sistemas de ensino e aprendizagem utilizados na educação escolar em nosso país, que, de um modo geral, priorizam a produção e a transmissão de conteúdos por meio da escrita, em detrimento de outros meios (DAL' BÓ, 2010, p. 42).

Foi solicitado que listassem as matérias ensinadas por professores indígenas e não indígenas no Ensino Médio. Todos escreveram que a única matéria ensinada por professor indígena é a matéria de língua Kaingang. As demais são ministradas por professores não indígenas.

A escola indígena tem garantido por meio da Constituição Federal 1988 o tratamento diferenciado e conforme LDB, o uso e costumes de sua cultura nos processos de ensino de forma bilíngue e intercultural e que as aulas no Ensino Fundamental sejam ministradas na Língua Portuguesa. Porém, o número de professores não indígenas atuando nas escolas ainda é muito superior ao número de professores indígenas. Grande parte desses professores indígenas não possui formação específica para trabalhar com educação indígena. Os indígenas muitas vezes sentem dificuldades para assumir turmas nas escolas como professor regente de sala, na parte pedagógica ou direção, sem contar que, como já mencionamos nesta tese, a organização curricular e os materiais didáticos utilizados na escola indígena são os mesmos das escolas públicas não indígenas (KAINGANG, 2006).

Todos os alunos cursaramos primeiros anos do Ensino Médio ali na aldeia. Dos catorze alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, oito deles, já reprovaram

alguma série desse nível. Dos nove participantes do questionário, dois, reprovaram o primeiro ano e um reprovou o segundo ano.

A parte sobre o **desenvolvimento do processo ensino aprendizagem**, o objetivo foi elencar quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam ainda no decorrer da formação no Ensino Médio como: dificuldades em relação à compreensão das matérias estudadas; o que mais gosta de estudar e o que não gosta; como é a rotina diária desses alunos na aldeia, o que fazem quando não estão na escola; organização e rotina de estudos; frequência na escola. Essas questões tiveram a pretensão de obter mais detalhes em relação à forma como se organizam no processo de ensino aprendizagem.

Na questão que indagava sobre quais eram as maiores dificuldades encontradas durante a formação no Ensino Médio, um aluno não respondeu. Dois responderam não ter tido nenhuma dificuldade. Seis responderam que sim e justificaram que essas dificuldades estavam no trabalho que os professores solicitavam, nas explicações dadas em sala de aula, em entender melhor o enunciado dos exercícios solicitados, em ler e escrever. Como as matérias que mais sentem dificuldades, apontaram a Matemática e a Física. Um aluno respondeu que não gosta da matéria de Inglês porque é muito chato e é uma língua difícil de entender. Em relação ao que mais gostam de estudar na escola, responderam Educação Física. Um aluno respondeu que é o Kaingang porque gosta de escrever na língua. Um respondeu que não gosta de matéria nenhuma.

Foi solicitado que escrevessem o que fazem em sua rotina diária, quando não estão na escola, as aulas são no período noturno, portanto, o objetivo era saber o que fazem durante o dia, se trabalham na roça, no artesanato, se vão para a cidade para vender os artesanatos ou se desenvolvem outros trabalhos ou se apenas estudam.

Um aluno respondeu que passam dia ajudando os familiares nos afazeres domésticos. Outro aluno respondeu que às vezes trabalha na roça, às vezes joga bola, vai para a cidade com a mãe fazer compras e “de forma normal”. Um aluno respondeu que fica em casa e que às vezes sai para passear na casa de amigos ali mesmo na aldeia. Um aluno respondeu que faz de tudo um pouco. Uma aluna respondeu que a noite deixa o filho com a mãe dela para ir à escola, nos finais de semana joga bola e quando precisa de alguma coisa como comida, roupa, calçado, faz artesanato e vende na cidade. Uma aluna respondeu que trabalha como babá na casa de uma amiga na aldeia. Uma aluna respondeu que faz os trabalhos domésticos em casa. Uma aluna respondeu apenas que fica ali na aldeia. Uma aluna não respondeu.

Segundo a diretora da escola, quando os alunos do Ensino Médio não estão na escola, costumam se reunir no final da tarde no campo de futebol, frente a um fogão de lenha para ficar conversando.

Ainda sobre a questão sobre a rotina diária, dois alunos responderam como se estivessem projetando o que iriam fazer no futuro:

“o melhor pra mim é estudar e trabalhar na cidade e na comunidade” (J.K.).

“então meu estudo vai ser na cidade eu quero aprender, ser um professor de física (Educação Física)” (C.K.B.). Essas duas últimas repostas demonstraram que esses dois alunos não compreenderam o comando da questão.

Para que pudéssemos obter maior clareza e veracidade nas respostas dos alunos, nesta parte do questionário, utilizou-se uma estratégia de elaboração de uma mesma questão de forma diferente em outra. Portanto, perguntou-se novamente sobre os afazeres do dia a dia: você sai da aldeia para vender artesanato? Seis alunos responderam que sim, três responderam que não.

Perguntou-se também se, para vender artesanato é preciso faltar na escola. Três responderam que sim, quatro, responderam que não e dois não responderam.

Perguntou-se aos alunos se eles acreditam que faltar às aulas para vender artesanato prejudica a sua aprendizagem na escola. Sete alunos responderam que sim. Dois responderam que não.

Perguntou-se aos alunos como fazem para recuperar os conteúdos escolares quando é necessário faltar às aulas e sair da aldeia para vender artesanato. A maioria respondeu que empresta o caderno dos amigos para copiar os conteúdos que perdeu. Um deles respondeu que fala com o professor antes de emprestar o caderno do amigo. Um aluno respondeu que deixa para vender artesanato somente nas férias para não precisar faltar na escola. Este último aluno demonstrou durante esses três dias de trabalho realizado na escola, bastante interesse em finalizar os estudos, foi o primeiro a responder que já havia decidido o que irá cursar no Ensino Superior, tem vinte e um anos de idade, já é pai e teve uma reprovação no 2º ano do Ensino Médio.

Perguntou-se aos alunos se eles costumam fazer em casa, as atividades solicitadas na escola e, de que forma fazem isso. Sete alunos responderam que sim e completaram:

“Eu consulto as matérias que eu tenho e fico fazendo as atividades ou então eu vou pra escola e pego os livros e fico fazendo as atividades, ou se tem algum trabalho para pesquisar eu fico pesquisando no computador” (M.K.L.).

“Em casa eu leio um pouco” (D.G.G.B.).

“quando eu fico sozinha eu escrevo” (J.K.).

“lendo o conteúdo que o professor passou” (S.N.G.).

“Eu não faço nada fora da escola” (G.N.N.).

“Eu não faço nada” (R.K.L.).

Apesar de terem assinalado a alternativa “sim”, os dois alunos (G.N.N.) e (R.K.L.) responderam que não fazem nada.

Dois alunos assinalaram a alternativa não. Porém, responderam:

“eu levo os livros para casa, tento entender o que eu não entendo para que na escola eu saiba o que fazer quando tiver atividade” (J.K.P.).

“eu preciso estudar fora da escola... eu quero ir para bem longe dessa minha ideia” (C.K.B.).

Novamente, apesar do aluno (J.K.P.) ter assinalado a alternativa “não” na pergunta objetiva, respondeu na questão discursiva que realiza sim trabalhos em casa. A resposta do aluno (C.K.B.) nos remete ao seu comportamento dentro da sala, muito quieto, pouco participativo, durante a aplicação do questionário saía da sala várias vezes e segundo um de seus professores, este aluno apresenta muitas dificuldades de compreensão dos conteúdos e já teve uma reprovação no 1º ano do Ensino Médio.

Segundo uma das pedagogas da escola, a solicitação para que os alunos indígenas realizem as tarefas de casa sempre é uma situação muito difícil. Tem casos em que o aluno chega à escola relatando que seus familiares “fumaram seus trabalhos”. Andando pela aldeia, observamos que as casas não possuem ambiente propício para estudos como mesas, cadeiras, um local para guardar os materiais e livros.

Portanto, analisar de que forma os alunos indígenas elaboram os conhecimentos científicos, disseminados na escola, requer compreensão da vivência cotidiana desses povos em sua comunidade. Como lidam com os afazeres do dia-a-dia da comunidade, como concebem seus ensinamentos e o próprio conceito de educação para sua comunidade. Os estudos de Faustino (2011) demonstram que:

[...] a educação indígena é gradativa, permanente e acompanha o amadurecimento da pessoa nas etapas que vão desde o momento da gravidez e do parto (nos rituais envolvidos), à primeira infância, num estreito

relacionamento com a mãe. Na segunda infância, quando a criança já participa das atividades rotineiras de acordo com a divisão sexual do trabalho, à puberdade, momento de uma educação mais intensa e de alguma iniciação, quando participa efetivamente do trabalho e dos rituais, à maturidade, quando se torna chefe de família e continua a aprender; até a velhice, quando se torna respeitada por seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida. [...] objetivo da educação indígena é tornar esta criança uma autêntica representante de sua própria cultura, integrá-la às normas, à ordem religiosa e simbólica e às tradições da comunidade à qual ela pertence. (FAUSTINO, 2011, p. 199).

Por pertencerem a uma sociedade da oralidade, todos os conhecimentos são ensinados pela oralidade. As crianças aprendem no coletivo, observando, brincando, olhando o que os pais estão fazendo, a aprendizagem acontece no dia a dia com a família, sem sistematização, é diferente da sociedade não indígena.

Pensando o que a escola indígena vem fazendo em relação à valorização dos conhecimentos indígenas, perguntou-se aos alunos se já haviam desenvolvido alguma atividade escolar em sua comunidade sobre a cultura de seu povo como, entrevistas com os mais velhos, contação de histórias. Todos responderam que nunca haviam feito trabalhos dessa natureza e que o conhecimento que têm sobre as histórias dos mais velhos foi adquirido na escola com os professores Bilíngues.

Perguntou-se aos alunos se eles sentem dificuldades na compreensão das matérias ensinadas na escola, após voltarem da venda de artesanato. Na questão objetiva, quatro alunos assinalaram a alternativa que indicava que não sentem dificuldades na compreensão das matérias. Na resposta discursiva, dois alunos não responderam e dois escreveram as seguintes respostas:

“Física, Matemática” (R.L.).

“Matemática” (G.N.N.).

Três alunos assinalaram a alternativa sim, que indica que sentem dificuldades e responderam na questão discursiva:

“Eu pergunto para os professores o que é isso e o que é aquilo e ai os professores me explicam o que é e eu entendo” (J.K.P.).

“Peço para a professora explicar de novo quando eu não entendo” (C.K.B.).

“eu tenho dificuldade mais eu ficava com vergonha de falar isso” (J.K.).

Dois alunos responderam que sempre perguntam para os professores o que não entendem, estudam mais para compreender a forma de ler o conteúdo que o professor passou, solicita nova explicação ao professor. Porém, a resposta do aluno (J.K.) chamou-nos atenção: “eu tenho dificuldade mais eu ficava com vergonha de falar isso”.

É importante salientar que enquanto os alunos preenchiam o questionário, alguns deles, permaneciam por um bom tempo olhando para as paredes, pensavam muito antes de escrever, escreviam e apagavam várias vezes suas respostas. Não houve interferências por parte do investigador neste momento, porém, eram instigados a continuar a escrever. O aluno (R.K.L.) ao ser instigado a continuar a preencher o questionário, justificou que estava com vergonha de escrever.

Por que os alunos indígenas sentem vergonha em expor suas dúvidas e dificuldades para o professor “não índio”? Será que o que está dificultando não é a desconexão entre conteúdos transmitidos em sala de aula e a realidade desses alunos? “A exclusão social de alunos e alunas que apresentam suas especialidades, em seus corpos, na sua fala e em seus comportamentos, não deixa de ser consequência, ainda que indireta, da omissão da escola no fortalecimento das identidades” (LACERDA, 2015, p. 140).

Quanto às expectativas em relação à **formação no Ensino Superior**, foi perguntado aos alunos se eles têm vontade de sair da aldeia depois que terminarem o Ensino Médio. Um aluno escolheu a alternativa: permanecer na aldeia e desenvolver algum trabalho na comunidade. Justificou sua escolha:

“Para ficar perto da minha família, do meu filho e meus pais” (J.K.).

Oito alunos que escolheram a alternativa: “entrar em uma universidade”, justificaram suas respostas com as seguintes frases:

“Porque eu acho bom fazer uma faculdade, depois de terminar o ensino médio, se formar naquilo que eu pretendo ser daqui alguns anos, melhorar, aumentar mais o conhecimento de educação que eu tenho” (M.K.L.).

“Porque eu gosto de estudar e quero ser alguma coisa na vida” (J.K.P.).

“Porque eu acredito que estudar não tem fim e pretendo estudar mais, por isso que quero entrar em uma universidade” (C.K.K.).

“porque eu tenho uma família e eu tenho um sonho” (S.N.G.).

“Eu pretendo entrar na universidade para depois trabalhar na aldeia com a comunidade” (G.N.N.).

“Porque eu quero isso para depois ajudar os meus pais” (R.K.L.).

“Porque é muito interessante” (D.G.G.B.).

“Pra mim ficar perto da minha família, do meu filho e do meu pai” (J.K.).

“Pra mim eu prefiro trabalhar na cidade quando eu conseguir” (C.K.B.).

Apesar do Brasil, ainda precisar de uma política nacional melhor definida que atenda à reivindicação dos povos indígenas, a relação entre esses povos e a educação universitária, é ainda uma possibilidades de garantir tanto o fortalecimento de suas lutas pelo reconhecimento dos seus direitos e autonomia como vem no sentido de sanar as dificuldades econômicas e sociais que vivenciam em suas comunidades (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2004). Fica claro nas respostas dos alunos que eles pretendem cursar a universidade para obter melhores condições financeiras no futuro, seja dentro da comunidade ou fora dela.

É importante compreender que a relação entre universidade e mercado de trabalho se desenvolveu ao longo do processo histórico de emergência e reprodução do capitalismo, numa comunicação que estabeleceu aos poucos as bases para o entrelaçamento umbilical e naturalizado, como visto atualmente, que resulta na percepção de que não seria possível pensar numa formação universitária “desconectada de” ou “não adequada para” um lugar no mercado de trabalho ocidental-capitalista (OLIVEIRA; SANTOS; MENEZES, 2015, p.77).

Quando se perguntou aos alunos qual curso gostariam de fazer na universidade e que justificassem tal escolha. Dois alunos responderam que gostariam de fazer o curso de Enfermagem; dois responderam que escolheriam Odontologia, ambos justificam suas escolhas porque querem ajudar sua comunidade; dois responderam Pedagogia ou História porque gostam de ficar na escola; Um respondeu o curso de Administração porque depois de formado, pretende ajudar sua comunidade “nas questões financeiras, econômicas e o comércio”; um aluno respondeu Educação Física porque gosta de esportes; um aluno respondeu direito porque quer ajudar a comunidade e os “brancos”.

Observou-se diante das respostas que suas escolhas em relação à profissão vão ao encontro das demandas de sua comunidade.

Perguntou-se aos alunos o que eles sabem sobre a universidade, se tem alguém da família que está na universidade e qual a importância de ir para a universidade. Seis alunos responderam que não têm ninguém da família na universidade; três alunos responderam que

sim. Porém respondeu que não conhece nenhuma universidade e tem vontade de conhecer. Outro respondeu: “Meu pai Faxinal” (J.K.). Porém, não sabe nada sobre a universidade. O outro, respondeu que seu irmão e sobrinho estão cursando graduação na UNOPAR²⁸ e sabe que nesta universidade “tem uma bolsa de estudos que ela oferece vários cursos de opção” (C.K.K.). Seis alunos responderam que não têm ninguém da família na universidade. Responderam: “Eu sei que é um lugar onde as pessoas vão depois de terminar o Ensino Médio e passar no vestibular, para estudar o que a pessoa pretende ser no futuro ou uma profissão que ele quer ser para depois trabalhar em algum lugar ou numa escola” (M.K.L.); “Eu sei que tem uma bolsa pra nós”; “sei que na universidade tem muitos cursos de opção” (C.K.K.); “eu ainda não sei nada sobre a universidade agora que eu terminar esse ano eu vou saber se eu for pra lá” (D.G.G.B.); “eu não sabia nada mais agora eu aprendi um pouco” (R.L.).

Perguntou-se aos alunos qual a importância de ir para a universidade. Todos responderam que considera importante ir para a universidade. As justificativas foram:

“É importante porque eu quero ser alguém na vida” (D.G.G.B.);

“Eu acho isso muito bom para depois que terminar o curso trabalhar” (R.L.);

“Porque é importante fazer o curso pra entender coisas que a gente não sabe...saber o que faze e quando a gente voltar, falar pra quem quer fazer” (J.K.P.);

“pra depois ter um futuro melhor pra depois ter uma vida boa ter a minha própria casa” (G.N.N.);

“porque conhecerei mais coisas na universidade (C.K.K.)”;

“Porque eu acho importante depois de terminar o ensino médio cursar aquilo que a gente quer ser no futuro ou que gosta de ser para depois ajudar os outros” (M.K.L.).

Alguns responderam apenas:

“pra fazer curso” (J.K.);

“eu acho importante” (C.K.B.).

Quando à questão sobre o que eles pensam que irão estudar na universidade, as respostas fizeram referências aos conteúdos específicos dos cursos que escolheram:

²⁸ Universidade Norte do Paraná é uma instituição de Ensino Superior particular.

“principalmente as leis” (S.N.G.);

“sobre o corpo humano e Biologia” (R.L.);

“Administração” (M.K.L.);

“sobre a enfermagem” (J.K.);

“Interpretação de textos, como ensinar as crianças... redação...” (C.K.K.);

“Eu acho que eu pretendo estudar mais a matemática, eu acho que vou aprender as regras de um jogo para ensinar às crianças a fazerem” (J.K.P.);

“sobre o corpo humano” (R.L.).

Um aluno respondeu: “eu quero estudar lá na universidade” (C.K.B.) e outro: “por isso que eu quero” (D.G.G.B.). Percebe-se que pelas respostas, esses dois alunos demonstraram que não entenderam o enunciado da questão, feito em português.

Sobre a rotina de estudos na universidade, perguntou-se como pensam que será a sua vida acadêmica na universidade; Como será a rotina de estudos; onde pretendem morar; como será a convivência com os colegas na universidade. Responderam:

“Será de estudos e aprendizagens, estudos diários. No campus universitário uns ajudando os outros” (C.K.K.);

“Eu acho que existiria uma regra pra gente seguir e que nossa rotina de estudos seria muito levado a sério e que maioria numa casa de aluguel, seria bom fazer alguns amigos e convive-se de bom com eles” (M.K.L.);

“estudo bom e fácil” (C.K.B.);

“Que será de estudar e de aprendizagem” (S.N.G.).

Quatro alunos responderam que não fazem ideia de como será e um aluno não respondeu.

Sobre a motivação para entrar na universidade, a maioria dos alunos respondeu que seus maiores incentivadores são seus familiares, principalmente seus pais, por acreditarem que a formação superior poderá propiciar melhoria de vida na aldeia em relação a fatores econômicos, diante da falta de recursos e degradação ambiental que sofrem os povos indígenas em relação às Terras Indígenas:

“Minha mãe e minha cunhada. Elas falam que o estudo é bom e com estudo serei alguém na vida” (C.K.K.);

“Meus pais pra você ficar melhor que os pais” (G.N.N.);

“Meus pais dizem que é pra dar vida boa”;

“Meu pai fala: estuda” (J.K.).

“O meu pai me dá maior incentivo para continuar estudando, que os anosirão e as coisas irão mudando e que eu esteja preparado para as coisas que virão” (M.K.L.).

Quando estudamos as publicações nesta temática da educação superior indígena (SOUZA LIMA; HOFFMANN; BANIWA) nos deparamos com a predominância de afirmativas de que a demanda dos povos indígenas pela Educação Superior vêm para corroborar com a autonomia e protagonismo desses povos, na construção de suas políticas, na afirmação de suas lutas, no diálogo com a sociedade envolvente, “a universidade passa a ser entendida, pelos indígenas, como um espaço a mais de diálogo intercultural e negociação entre lógicas e formas distintas de entender o ser humano e suas relações com a natureza” (NASCIMENTO; URQUIZA; LANDA, 2015, p. 213). Estar na universidade “[...] é o sonho da continuidade dos estudos, o de ter uma profissão, de ajudar suas comunidades, de fortalecer seus movimentos sociais, de dar exemplo para os filhos e orgulho para os pais” (LACERDA, 2015, p. 139).

Portanto, em suas respostas, os alunos demonstram que, sem alternativas de um futuro diferenciado para seus povos, essa melhoria de vida que os pais e familiares pressupõem para eles, com a continuidade dos estudos, após o Ensino Médio, não se limita apenas a condições de melhorias econômicas, mas também ao direito a uma educação que favoreça seu povo lidar com os conhecimentos técnicos indígenas e também não indígenas, que são os conhecimentos universais disseminados e estudados nas universidades. O que fica claro é que estão em busca de uma formação superior que propicie a eles, o acesso aos conhecimentos universais que possam corroborar com o bem-estar e à saúde nos modos próprios dos seus povos, com sua consequente valorização cultural, simultaneamente à promoção das condições econômicas que garantam a sobrevivência e reprodução de seus povos em consonância com a sociedade envolvente.

Em relação ao conhecimento sobre o Vestibular Específico dos Povos Indígenas do Paraná, quatro alunos disseram não conhecer nada sobre o vestibular específico e cinco alunos disseram que já conhecem. Porém, responderam as seguintes justificativas demonstrando o que sabem sobre isso:

“Sei que tem a prova oral e escrita” (G.N.N.);

“Sei que no vestibular tem as provas (escrita e oral), o dia e a hora marcada e os indígenas competem entre eles” (C.K.K.);

“Eu sei que esse vestibular é só para os indígenas e que só competem entre eles mesmos” (M.K.L.);

“Sim eu conheço mais eu não participei” (D.G.G.B.);

“eu sei sobre sociologia e dinâmica” (C.K.B.).

As respostas dos alunos demonstraram o que conseguiram apreender do trabalho realizado com eles esses três dias de discussão sobre o Ensino Superior. Essa última justificativa demonstra que o aluno estava se referindo ao nosso trabalho realizado esses dias em sua turma sobre o vestibular quando no segundo dia realizamos a dinâmica.

A última questão do questionário solicitou que os alunos escrevessem o que foi mais importante para eles durante esses dias em que foi discutido sobre o Ensino Superior. Apesar das respostas muito sucintas, demonstraram que após nosso trabalho com eles, passaram a ter um pouco mais de conhecimento sobre as universidades do Paraná, os cursos oferecidos e a Política Afirmativa de inclusão indígena no Ensino Superior e, sobretudo, começaram a pensar os cursos que pretendem estudar após o Ensino Médio:

“Foi importante esses dias, me deu mais vontade de continuar estudando” (G.N.N.);

“Vocês me fizeram pensar mais, eu não sabia de nada, depois do que falaram, passei a pensar sobre o que falaram” (D.G.G.B.);

“Elas falaram muitas coisas que eu não sabia e que me ajudaram muito a pensar sobre e decidir o que cursar” (C.K.K.);

“O que foi mais importante durante esses dias foi que as professoras da universidade conversaram com a gente para que tivéssemos noção daquilo que a gente pretende cursar ou pretende ser no futuro, pra gente estudar muito e depois não passar dificuldades quando a gente for para a universidade” (M.K.L.);

“eu aprendi mais e eu sei o que eu quero estudar” (S.N.G.);

“Foi importante pra mim” (R.L.);

“Eu achei mais importante os estudos, os cursos, querer aprender coisas que a gente não sabe coisas que a gente não conhece” (J.J.P.).

Um aluno que havia respondido anteriormente que tem vontade de cursar enfermagem para “dar injeção em crianças”, respondeu que o mais importante dessa discussão foi “[...] saber sobre esse curso de enfermagem” (J.K.).

O aluno que anteriormente respondeu qual curso gostaria de fazer na universidade: “quando eu for para a universidade o curso que eu mais gosto é enfermagem e também gosto de professor” (C.K.B.), respondeu: “Não sei... Odontologia que eu quero fazer” (C.K.B.). Demonstrando, provavelmente, ainda estar indeciso quanto às suas escolhas em relação à formação superior e apontando as profissões que existem dentro da aldeia e os profissionais com os quais se relacionam mais proximamente.

Quando falamos das dificuldades que o estudante indígena sente ao entrar na universidade, tendemos a fazer a comparação entre o aluno não indígena e o indígena, afirmando que o aluno não indígena também vem para a universidade com defasagens de aprendizagem em relação aos conteúdos estudados na Educação Básica, considerando que ambos vêm de uma educação pública ofertada por um sistema de ensino defasado e precário (FRANCO, 2014), para o estudante indígena a situação é ainda maior, uma vez que o acesso às oportunidades de educação escolar de qualidade e as peculiaridades culturais de produção do conhecimento, esbarram na inexistência de uma Educação Básica com percurso completo com oferta nas escolas indígenas de todos os Níveis de ensino, do Ensino Fundamental ao Médio. Portanto, a realidade na qual se encontra a escola indígena na atualidade, apresenta “esse ponto” que dificulta ainda mais a aprendizagem da criança e do jovem indígena.

Outra questão que deve ser levada em conta, ao analisarmos o desempenho acadêmico dos indígenas, está relacionada com a questão da língua. Muitas comunidades indígenas do Paraná têm como primeira língua a língua de sua etnia que não é a Língua Portuguesa, os conhecimentos que são ensinados para as crianças e jovens na Educação Básica das escolas indígenas das aldeias são os conhecimentos da cultura ocidental, em Língua Portuguesa, por meio de aulas ministradas por professores, em sua maioria não indígena. As crianças vêm para a escola falando a língua de sua etnia e se inserem em um contexto de sala de aula com uma língua diferente da sua, uma língua que elas não interagem, não conceituam. Na comunidade onde a primeira língua é a indígena é necessário que um professor indígena esteja presente, em sala de aula, como intérprete da língua.

A contratação de professores para atuar nas escolas indígenas se dá pelo processo temporário (PSS) e, em sua maioria, são professores não indígenas. Com relação aos níveis de ensino ofertados nas comunidades indígenas, observamos que a maioria das escolas indígenas do Paraná oferece apenas o nível primário de escolarização, o que representa grande atraso na

formação básica dos estudantes, que por falta de opção frequentam por vários anos a mesma série, uma vez que não há condições de estudar na cidade. A situação se agrava ainda mais quando se trata da oferta do Ensino Médio, quando muitos estudantes são obrigados a saírem das suas comunidades e percorrer grandes distâncias para chegar às escolas das cidades mais próximas das aldeias. Segundo o site da SEED/PR. Dia-a-Dia-Educação (<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas>), das 36 escolas indígenas, apenas 13 escolas oferecem o Ensino Médio.

Portanto, diante da realidade que os povos indígenas enfrentam no desenvolvimento de sua formação básica, nas escolas indígenas, que implicam diretamente no seu preparo básico e suficiente para ter um bom desempenho acadêmico na universidade, devem ser viabilizadas todas essas questões mencionadas acima.

As iniciativas de ações afirmativas implantadas pelas universidades públicas brasileiras, em específico na UEM, de maneira mais consistente a partir de 2001, impulsionaram o acesso de representantes de povos e comunidades tradicionais na condição de estudantes universitários. Porém, não possibilitaram a permanência desses povos na universidade e a conclusão expressiva dos estudos iniciados na graduação.

Certamente, a universidade, ao incluir estes povos, por meio das políticas afirmativas, poderá potencializar a repercussão de críticas e mobilizações para conformar a universidade a melhores perspectivas de respeito reconhecimento e valorização da diversidade cultural dos indígenas.

Acreditamos que, após quinze anos de efetivação da Lei Estadual 13.134/2001, que garante a inserção dos povos indígenas na universidade, penso que a discussão agora não é mais promover o acesso, uma vez que o Vestibular dos Povos Indígena já viabiliza esse acesso. A preocupação atual se pauta em discutir quais são as nossas estratégias de atuação para atingir o resultado esperado pela universidade e a permanência desse aluno na graduação e a conclusão da formação no tempo determinado por cada curso.

5.2 A UEM e os Indígenas

Nos relatórios fornecidos pela CUIA/UEM, registra-se que, desde a implantação da política de ação afirmativa por meio da Lei Estadual nº. 13.135/2001, no período de 2002 a 2016, foram ofertadas 78 vagas para ingresso de estudantes indígenas na UEM, por meio do processo do Vestibular dos Povos Indígenas.

Neste período 93²⁹ estudantes efetuaram matrícula, contando com aqueles que tiveram direito à matrícula por meio de aprovação no vestibular e ocuparam vagas de desistentes, de acordo com a lista de espera dos candidatos, transferidos de outras IES e os que entraram na UEM por meio do vestibular universal modalidade EAD.

Quadro 3: Quantidade de Indígenas que realizaram matrícula na UEM até 2016

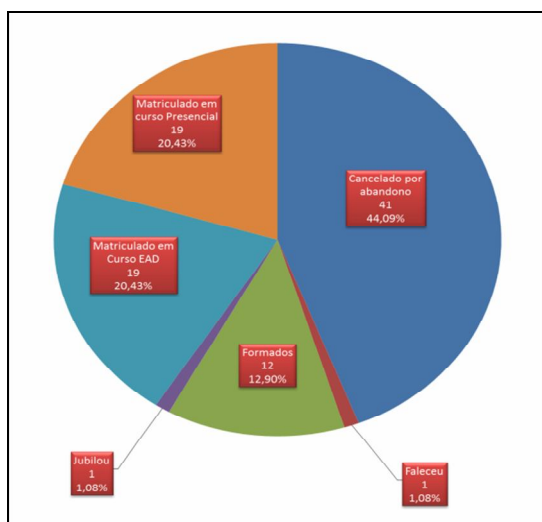
Formados	12
Matriculado em curso Presencial	19
Matriculado em Curso EAD	19
Cancelado por abandono	41
Jubilou	1
Faleceu	1
TOTAL	93

Fonte:Dados fornecidos pela CUIA/UEM até 2016.

Até maio de 2016, doze estudantes concluíram seus cursos, representando 12,90% do universo de acadêmicos indígenas que ingressaram no período de 2002 a 2016. Quarenta e um estudantes desistiram dos seus cursos e da Universidade, totalizando o percentual significativo de 44,9% de cancelamentos de matrículas. Destacamos, porém, que esses cancelamentos podem ter justificativas variadas, desde a discriminação que sofrem na Universidade, como a não preparação, na formação básica, sobre a universidade, pela qual os indígenas tiveram acesso nas escolas das aldeias ou nos municípios vizinhos, que resultam nas dificuldades que se travam no decorrer da formação universitária do estudante indígena, em seus processos de ensino, em seus currículos, nas formas de avaliação, que acabam interferindo negativamente na permanência e conclusão dos estudos desses estudantes.

Registra-se o falecimento do estudante indígena V. M., que frequentou os cursos de Engenharia Mecânica e Agronomia na UEM, no período de 2003 a 2004, sendo o único caso de óbito de indígenas nesta Universidade. Uma estudante indígena que ingressou na UEM no período de 2005, passando pelos cursos de Informática, Educação Física e Letras, jubilou em 2016, por decurso de prazo. Dezenove estudantes matriculados na modalidade presencial e 19 matriculados na modalidade a distância.

²⁹ APÊNDICE C

Gráfico 1: Indígenas matriculados na UEM até 2016

Fonte: CUIA/UEM

Ressaltamos que, ao analisarmos os relatórios da CUIA/UEM com o histórico escolar dos estudantes no período de 2002 a 2016, há um número considerável de estudantes indígenas que, após aprovados nos vestibulares dos Povos Indígenas, efetivam matrícula na UEM, nos cursos escolhidos, porém, não permanecem por muito tempo. Quando as desistências acontecem no início do período letivo, essas vagas são ocupadas pelo próximo candidato, conforme pontuação na lista de aprovados no vestibular. Os estudantes indígenas podem efetuar transferências de curso na UEM, conforme mostra o quadro do apêndice.

Essa recorrência de transferências pode ser justificada devido ao descontentamento do estudante pelo curso escolhido, pelo despreparo da universidade em inclui-los de fato, que culminam em dificuldades de aprendizagem dos conteúdos, por reconhecerem a falta de conhecimentos prévios que são exigidos em determinados cursos, afinidades entre os colegas e professores, conforme relatam nas entrevistas.

Quadro 4: Estudantes Indígenas formados na UEM até 2016

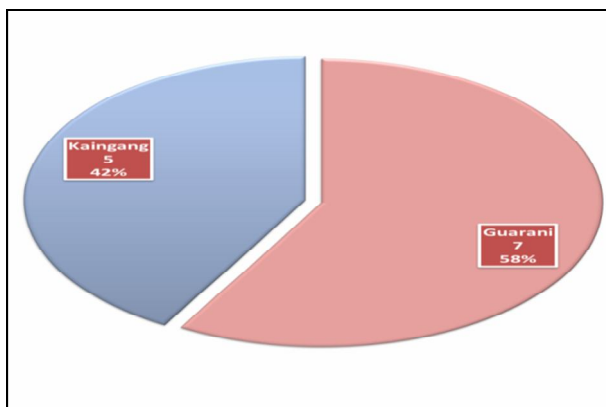
Sexo	Etnia	Curso	Ano de Ingresso	Ano de Formação	Duração da Formação	Quantidade
M	K	Direito	2002	2009	8 anos	1
M	G	Ciências Sociais	2006	2013	8 anos	1
M	G	Medicina	2004	2015	12 anos	1
F	G	Enfermagem	2005	2009	5 anos	1
F	G	Enfermagem	2006	2010	5 anos	1
F	G	Enfermagem	2006	2012	7 anos	1

F	K	Enfermagem	2006	2013	8 anos	1
F	K	Enfermagem	2006	2012	7 anos	1
F	K	Pedagogia	2004	2007	4 anos	1
F	G	Pedagogia	2005	2008	4 anos	1
F	K	Pedagogia	2010	2014	5 anos	1
F	K	Pedagogia	2008	2014	7 anos	1
Total						12

Fonte: CUIA/UEM. Legenda: M – Masculino; F – Feminino; K – Kaingang; G – Guarani

O Quadro, expressa a situação de conclusão dos estudantes que ingressaram entre 2002 e 2016. Do universo de graduados, temos um estudante indígena Kaingang, do sexo masculino que graduou-se em Direito, após oito anos de curso. Um indígena Guarani do sexo masculino graduou-se em Ciências Sociais, após oito anos de curso. Um indígena Guarani do sexo masculino graduou-se em Medicina. Três Kaingang e duas Guarani, todas do sexo feminino, graduaram-se em Enfermagem. O tempo para terminar o curso, duas delas levaram cinco anos, duas sete e uma oito anos. No curso de Pedagogia, graduaram-se quatro indígenas, ambas do sexo feminino. Uma Kaingang e uma Guarani, concluíram o curso em quatro anos, uma Kaingang em cinco anos e uma Kaingang em sete anos. Na UEM, os estudantes indígenas possuem o direito de concluírem sua graduação no tempo que for necessário, conforme o tempo máximo de cada curso. Defendemos que eles devem usufruir desse direito, sem que isso venha lhes causar, qualquer tipo de constrangimento ou preconceito, por precisar de mais tempo que os demais estudantes não indígenas, uma vez que devemos levar em consideração, todo esse percurso de formação escolar que se apresenta como um caminho de dificuldades e desafios para esses estudantes.

Dos doze estudantes indígenas formados na UEM, cinco deles são da etnia Kaingang, representando 42% dos formados, sete deles são da etnia Guarani, representando 58% dos formados, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 2: Estudantes formados na UEM até 2016 por etnia

Fonte: CUIA/UEM

Quadro 5: Estudantes Indígenas matriculados nos cursos de graduação da UEM na Modalidade presencial em 2016

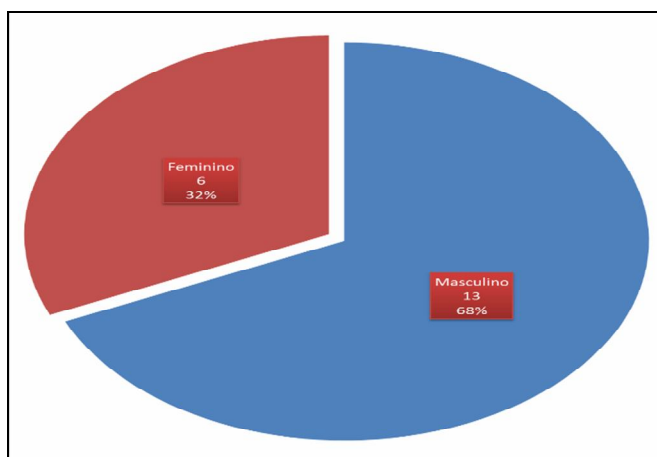
Nº	Nome	Sexo	Etnia	Curso	Ano	Situação Acadêmica
1	A. A. F.	M	K	Pedagogia História Pedagogia	2003	Matriculado 3º ano
2	E. A. S.	M	G	C. Computação Administração Direito	2004	Matriculado 3º ano
3	M. A. P.	M	G	Educação Física	2007	Matriculada 3º ano
4	R. A. S.	M	G	Educação Física Pedagogia	2008	Matriculada 3º ano
5	E. N. C.	F	K	Pedagogia Pedagogia EaD Pedagogia	2010	Matriculada 1º ano
6	E. E. N.	M	G	Enfermagem	2012	Matriculado 2º ano
7	A. G. S. K.	F	K	Letras	2012	Matriculada 4º ano
8	V. P.	M	G	História	2013	Matriculado 1º ano
9	G. F. N. P.	F	G	Letras	2014	Matriculada 2º ano
10	A. S.	F	G	Pedagogia	2015	Matriculada 2º ano
11	C. M.	M	G	Direito – M	2015	Matriculada 1º ano
12	I. L. C.	M	G	Arquitetura	2015	Matriculado 1º ano
13	I. N. M. C.	F	G	Medicina Enfermagem	2016	Matriculado 1º ano
14	R. D. S.	M	G	Medicina	2016	Matriculado 1º ano
15	A. R. P.	F	K	História CRV	2016	Matriculado 1º ano
16	F. S. S.	M	K	Arquitetura e Urbanismo	2016	Matriculado 1º ano
17	L. R. K.	M	K	História CRV	2016	Matriculado 1º ano
18	W. R. L.	M	G	Direito N	2016	Matriculado 1º ano
19	C. M.	M	G	Letras – EAD História -	2015	Matriculado 1º ano

Fonte: CUIA/UEM

Legenda: Campus Regional do Vale do Ivaí (CRV); Masculino (M); Feminino (F); Kaingang (K); Guarani (G)

Dos 19 estudantes matriculados na modalidade presencial até 2016, seis são da etnia Kaingang e treze da etnia Guarani. Dos Kaingang, três são do sexo masculino, três são do sexo feminino. Dos Guarani, 10 são do sexo masculino, três são do sexo feminino. No total de estudantes na modalidade presencial são treze do sexo masculino e seis do sexo feminino. Esses estudantes estão nos cursos da área da saúde, no curso de direito e principalmente nos cursos de licenciatura. Quatro deles estão no curso de Pedagogia, três no curso de Direito, dois no curso de Enfermagem, dois na Arquitetura, dois no curso de Letras, quatro no curso de História, um no curso de Educação Física e um no Curso de Medicina.

Gráfico 3: Indígenas matriculados na modalidade presencial em 2016 por sexo



Fonte: CUIA/UEM

Conforme o gráfico, a quantidade de estudantes do sexo masculino é maior, com percentual de 68%. E a quantidade de estudantes do sexo feminino com percentual de 32%.

Quadro 6: Estudantes Indígenas matriculados nos cursos de graduação da UEM na Modalidade EAD em 2016

Nº	Nome	Sexo	Etnia	Curso	Processo seletivo	Ano	Situação Acadêmica
1	J. W. F. S.	M	G	Ciências Contábeis Administração Pedagogia EAD	V. EAD	2009	Matriculado 1º ano

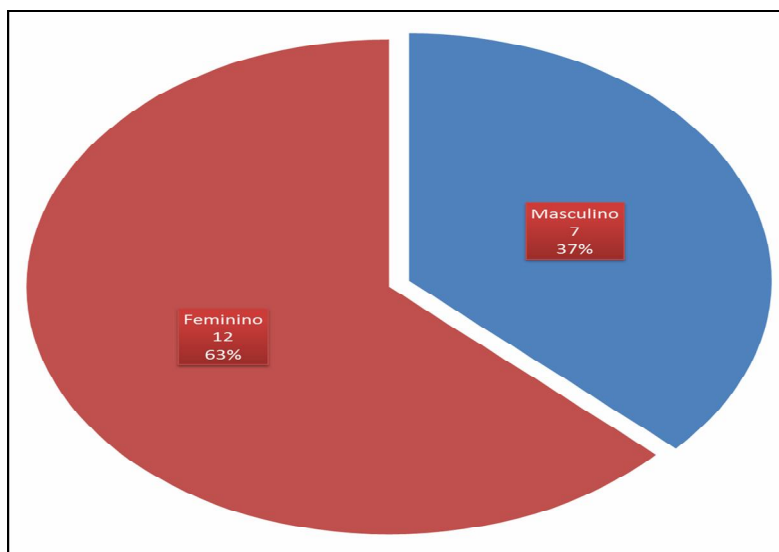
2	V. L.	F	K	Letras EAD	V. EAD	2016	Matriculada 1º ano
3	N. K. T.C.G. P.	F	K	Artes Visuais Pedagogia EAD	V. EAD	2014	Matriculada 1º ano
4	F J F	F	K	Pedagogia EAD	V. EAD	2013	Matriculado 3º ano
5	J. C. S.	M	K	História EAD	V. I.	2013	Matriculado 1º ano
6	S. K. R.	M	K	C. Biológicas EAD	V. EAD	2013	Matriculado 1º ano
7	A. S. F.	M	K	C. Biológicas EAD	V. I.	2014	Matriculado 1º ano
8	C. V. A. A.	F	K	Pedagogia EAD	V. I.	2014	Matriculado 3º ano
9	D. S. O.	F	K	Pedagogia EAD	V. I. T.	2014	Matriculada 3º ano
10	D. J. C.	M	K	Pedagogia EAD	V. I.	2014	Matriculado 3º ano
11	I. S.	F	G	Pedagogia EAD	V. I. T.	2014	Matriculado 3º ano
12	A. S.	M	X	Letras EAD História EAD	V. I.	2015	Matriculado 1º ano
13	L. M. T. A. A.	F	K	Letras EAD Pedagogia	V. EAD	2015	Matriculada 1º ano
14	W. C. C.	F	G	Pedagogia EAD	V. EAD	2016	Matriculado 1º ano
15	C. N. M. G.	M	X	Pedagogia EAD	V. EAD	2016	Matriculado 1º ano
16	G. G.	F	K	Pedagogia EAD	V. EAD	2016	Matriculado 1º ano
17	D. N. R. A.	F	K	Pedagogia EAD	V. EAD	2016	Matriculado 1º ano
18	D. S. O.	F	K	Pedagogia EAD	V. EAD	2016	Matriculado 1º ano
19	T. R. V.	F	K	Pedagogia EAD	V. EAD	2016	Matriculado 1º ano

Fonte: CUIA/UEM

Legenda: Vestibular Universal Educação A Distância (V. EAD); Vestibular Indígena (V.I.); Vestibular Indígena Transferência de outra IES (V.I.T.); Feminino (F); Masculino (M); Guarani (G); Kaingang (K); Xetá (X)

Dos dezenove estudantes matriculados na UEM na modalidade EAD, catorze são da etnia Kaingang, três da etnia Guarani e dois da etnia Xetá. Dos Kaingang quatro são do sexo masculino e dez são do sexo feminino. Dos Guarani, um é do sexo masculino e dois são do sexo feminino. Os dois estudantes xetá são do sexo masculino. No total de estudantes da modalidade a distância são sete do sexo masculino e doze do sexo feminino.

Gráfico 4: Estudantes matriculados na modalidade EAD por sexo



Fonte: CUIA/UEM

Na modalidade EAD, catorze estudantes estão no curso de Pedagogia, dois no curso de História, dois no curso de Ciências Biológicas, um no curso de Letras. Eles estão nas áreas de interesses de suas comunidades, porque eles precisam de pessoas formadas para trabalhar em suas comunidades.

Na existência do preconceito que está presente na sociedade, advindas das desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, dentre outras, que desencadeiam o processo de discriminação social, o estudante indígena quando inserido na Universidade, também sofre as consequências desse fenômeno em seu processo de formação que está implicando profundamente com sua ascensão nos estudos e, conseqüentemente, corroborando com a elevada taxa de evasão e outras dificuldades de desempenho do estudante indígena no seu cotidiano acadêmico que o impede de concluir seus estudos na educação superior, sofrendo o processo de exclusão do conhecimento.

Para investigarmos as políticas de inclusão e identificar a exclusão e o preconceito que sofre o estudante indígena durante sua formação superior, tendo a UEM como locus da pesquisa, buscamos nesta subseção, expor a análise dos dados levantados no trabalho de campo, com os estudantes indígenas da UEM, ingressantes pelo vestibular específico, por meio de dois instrumentos de pesquisa: aplicação de questionário e entrevista gravada.

Levando em consideração que a pesquisa com abordagem qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa, a coleta de dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência da elaboração de novos instrumentos para complemento e veracidade dos dados já coletados. Munidos dos dados expressos nos

questionários, mesmo depois de analisados e interpretados, “podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar aprofundadamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Portanto, fizemos um levantamento das fontes de dados no acervo do LAEE/UEM e analisamos também, entrevistas realizadas em 2014 com estudantes indígenas que cursaram graduação na UEM no período de vigência da lei estadual.

Buscamos entender, por meio dos discursos das entrevistas, como se dava a inserção dos estudantes no ambiente acadêmico, a interação com os colegas de sala na elaboração dos trabalhos e convivência, os professores e ambiente universitário, as dificuldades que encontraram, durante o período de formação superior, as estratégias utilizadas por esses alunos na busca de driblar os preconceitos e concluir seus estudos.

Entre as dificuldades citadas pelos estudantes no que se refere a interação com os demais colegas e professores em sala de aula estão as relacionadas com os trabalhos apresentados por meio da comunicação oral como seminários e nas dúvidas que surgem durante as aulas.

5.2.1 Análise de questionário e entrevista com estudantes indígenas

O questionário com estudantes indígenas³⁰ foi aplicado no ano de 2015 com um grupo de treze estudantes. Os demais estudantes, matriculados em 2015, foram convidados a participar da pesquisa, porém, apenas treze estudantes participaram. Dos treze estudantes que responderam o questionário, doze estudantes, estavam matriculados nos cursos presenciais e uma aluna no curso a distância. Conforme quadro abaixo, um aluno do curso de Medicina, um aluno da Educação Física, um da Enfermagem, um de história, dois de Direito, três de Letras, três de Pedagogia e apenas um aluno da Pedagogia à Distância, conforme quadro abaixo, atualizado em 2016.

Quadro 7: Acadêmicos indígenas participantes do Questionário

Acadêmicos Kaingang							
Nome	Etnia	Sexo	Curso	Série	Ano de ingresso	Fala/escreve na língua indígena	Situação Acadêmica em 2016
A.A.F.	K	M	Pedagogia	3º	2013	Sim	Matriculado

³⁰ APÊNDICE D

A.G.S. K.	K	F	Letras	3°	2011	Não	Matriculado
E.N.C	K	F	Pedagogia	1°	2014	Sim	Matriculado
Estudantes da Etnia Guarani							
Nome	Etnia	Sexo	Curso	Série	Ano de ingresso	Fala/escreve na língua indígena	Situação Acadêmica em 2016
A.S.	G	F	Pedagogia	1°	2015	Não	Matriculada
E.E.N.	G	M	Enfermagem	1°	2012	Sim	Matriculado
E.A.S.	G	M	Direito	3°	2004	Pouco	Matriculado
G.F.N. P.	G	F	Letras Português	2°	2014	Pouco	Matriculado
J.R.S.	G	M	Ciências Sociais	3°	2006	Sim	Matriculado
J.S.	G	F	Letras Port/Inglês	2°	2006	Sim	Matriculado
M.A.P	G	M	Educação Física	5°	2007	Não	Matriculado
R.A.S.	G	M	Pedagogia	3°	2013	Pouco	Matriculado
V.P	G	M	História	1°	2013	Pouco	Matriculado
V;P.J.	G	M	Medicina	6°	2004	Pouco	Formado

Dos 13 estudantes, participantes do questionário, três pertencem à etnia Kaingang e dez à etnia Guarani. Os estudantes indígenas estão assim classificados: entre os estudantes Kaingang, dois cursam Pedagogia, sendo um no terceiro ano na modalidade presencial, e um, no primeiro ano, na modalidade à distância; um no terceiro ano do curso de Letras. Dos estudantes Guarani, um, no primeiro ano de Pedagogia presencial e um no terceiro ano; um no terceiro ano de Direito; um, no primeiro ano de História; um no primeiro ano de Enfermagem; um no quinto ano da Educação Física; um no primeiro ano do curso de Letras; um no terceiro ano de Ciências Sociais, e um no sexto ano de Medicina, ou seja, no período final do curso.

Dos treze estudantes, doze, participam do Programa PIBID/Diversidade, do Departamento de Teoria e Prática da Educação, elaborado e desenvolvido por pesquisadores do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá (LAEE/UEM). Estão quase todos os dias no LAEE/UEM, desenvolvendo atividades, de pesquisa, leituras, discussões em grupos, onitorias.

Desta forma, nossa pesquisa se desenvolveu no âmbito do LAEE/UEM, local onde o pesquisador tem a oportunidade de estar envolvido com as questões étnico-raciais e em específico, com a cultura e realidade dos Povos Indígenas de modo interdisciplinar, por meio de estudos teóricos, experiências práticas junto aos estudantes indígenas e intervenções pedagógicas desenvolvidas no trabalho de campo nas Terras Indígenas do Paraná. Apenas o estudante V.P.J. do curso de Medicina não participa do Programa citado. Porém, sua

participação foi extremamente importante para nossas análises, uma vez que o estudante tem nos relatado, ter sofrido e enfrentado diversas dificuldades em sua trajetória de formação no curso de Medicina na UEM. Todos os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, demonstrando sua aceitação na participação voluntária da pesquisa.

Das entrevistas do acervo do LAEE/UEM, coletadas, em sua maioria por Novak (2014), focamos nossa análise nas questões relacionadas a interação em sala de aula com professores e colegas, de que forma sanavam suas dúvidas e dificuldades de aprendizagem. Foram sete acadêmicos entrevistados. Cinco estudantes concluíram a graduação nos cursos de Enfermagem e Pedagogia e dois estudantes ainda estão em formação, um no curso de Direito e o outro no curso de Pedagogia.

O relato do estudante indígena da etnia Guarani (E.A.S., 2015) descreve uma das consequências do preconceito presente na universidade:

[...] No curso de Ciências da Computação e Administração sofri preconceito por ser indígena, pensei até em desistir do ensino superior, mas junto com a CUIA consegui transferir para Direito e neste curso sim fui bem recebido, tanto pelos colegas de sala quanto pelos professores que me orienta nas minhas dificuldades [...] (E.A.S., 2015).

Na UEM desde 2004, o estudante ingressou primeiro no curso de Ciência da computação (2004/2006) e permaneceu por três anos e depois desistiu por conta, entre outros motivos, da discriminação que sofria em sala de aula.

Em um trabalho de grupo, quando falei minhas dúvidas, um colega foi grosseiro e disse que eu não entendia porque índio só sabe contar até três (E.A.S., 2015).

Depois da primeira desistência, reiniciou os estudos no curso de Administração (2007/2009) e permaneceu por três anos mas, novamente, não sentiu-se bem quisto na turma e, em 2010, efetivou transferência para o curso de Direito, no qual permanece até o momento. As razões que o levou a transferir-se de um curso para outro durante a sua trajetória acadêmica

[...] se deu por motivo de discriminação por eu ser índio e foi por esse motivo entre outros, preferi transferir para o curso de direito para que assim, eu possa defender os interesses indígenas, tanto na questão da discriminação quanto nas questões que envolve o direito de terras.

Em outro momento, o estudante acrescenta que há o interesse da comunidade acadêmica em conhecer a sua cultura:

O pessoal é interessado e pergunta muito sobre a vida na aldeia. Tem gente que ainda acha que o índio anda pelado no meio da mata com arco e flecha na mão. Hoje o índio está inteirado no mundo (E.A.S., 2015).

A estudante indígena da etnia Kaingang, graduanda do curso de Letras, nos relatou que na interação com os colegas em sala de aula tem sido segregada, e acredita que essa rejeição iniciou depois que ela apresentou um seminário na sala no final do primeiro ano do curso em 2014 quando relatou sua cultura, seus costumes e quando declarou pela primeira vez para o grupo a sua identidade indígena.

Quando ingressei me esforcei muito para fazer amizades até estava me sentindo bem, mas depois de um seminário que apresentei sobre a educação indígena, muita coisa mudou, pessoas se afastaram, fui as vezes excluída, e ainda está sendo difícil interagir com todos na sala (G.F.N.P., 2015).

Até aquele momento a estudante não havia declarado que era indígena e percebeu que, a partir do momento que expôs sua identidade étnica, passou a sentir dificuldades para ser incluída em grupos para realização dos trabalhos acadêmicos. Disse, ainda, que outro dia ficou de fora da organização dos grupos para elaboração de trabalhos e só pôde ser incluída no grupo dos alunos que não estavam presentes naquele dia. Portanto, diante de tal decisão, a estudante considera que esta foi uma das estratégias que a professora encontrou naquele momento, colocá-la em um grupo em que seus integrantes não estavam presentes. Assim, não teriam como rejeitá-la. Nesse caso, a professora conseguiu, num primeiro momento, contornar uma situação de discriminação étnica que estava sendo gerada em sala de aula, sem precisar se envolver de forma ativa como tratar sobre a questão do preconceito étnico em sala de aula.

Observamos, com isso, que a estratégia tomada pela docente não resolveu o problema da rejeição que a estudante estava sofrendo e, tão pouco, estamos afirmando que ela, como professora, tenha que sanar as atitudes racistas que são geradas, primeiramente, na própria forma de organização da sociedade capitalista.

Outro caso de ocultação da identidade étnica pode ser observado no relato do aluno do curso de Medicina, por ter enfrentado várias dificuldades na disciplina de Fisiologia, quando um de seus irmãos iniciou os estudos na UEM, no curso de Educação Física, o orientou a não identificar-se como indígena para não sofrer as mesmas consequências que ele. Esse relato vem confirmar o que já havíamos observado no início de nossas pesquisas, nas conversas

informais, no convívio do dia a dia com esses estudantes. Quando perguntamos ao estudante de Educação Física se participava de projetos de pesquisa ou de extensão desenvolvidos no departamento de Educação Física e de como era sua interação com os colegas, o aluno relatou que participava de um Projeto de Extensão na área de Fisiologia e que nunca teve dificuldades de interação com os colegas ou professor por ser indígena, mesmo porque nunca precisou falar sobre a sua identidade étnica.

No que tange à identidade étnica dos estudantes, percebemos que, pelo fato de estarem na Universidade, imersos numa realidade repleta de hostilidades, ocultar a sua identidade étnica seria uma forma de se precaver das discriminações, estratégia para driblar o preconceito.

Ser índio passou de uma generalidade social para uma expressão sociocultural importante do país. Ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida. Ser tratado como sujeito de direito na sociedade é um marco na história brasileira, propulsor de muitas conquistas políticas, econômicas e sociais. [...] Após 500 anos de massacre, escravidão, dominação e repressão cultural, hoje respiram um ar menos repressivo, o suficiente para que, de norte a sul do país, eles possam reiniciar e retomar seus projetos sociais étnicos e identitários. Culturas e tradições estão sendo resgatadas, valorizadas e revividas (BANIWA, 2006, p. 38).

Por muito tempo foi transmitida, seja pela educação, pela família e outras esferas da sociedade brasileira que o racismo não existe no Brasil, esse mito, que as teorias sociais denominam de democracia racial, dificulta nos identificarmos como racistas. Já ressaltamos na primeira seção, que o racismo está estritamente ligado ao preconceito que se inicia na divisão da sociedade em diferentes classes. É justamente nessa divisão de classes que aparece a hierarquia das raças e a necessidade de preservar a raça dita superior de todo e qualquer cruzamento e sobre o seu direito de dominar as outras.

No Brasil as sociedades indígenas sempre sofreram preconceitos étnicos, e essas várias formas de preconceitos podem levar à discriminação: sócio- econômica, religiosa, profissional, idade, etnias, cultura, nacionalidade, etc. Portanto, as discriminações têm diversas maneiras de se expressar, a evitação é uma delas. Quando o estudante indígena relata que foi ignorado na Universidade, conforme relatos abaixo:

Na graduação com meus colegas na sala de aula uns 70% me recebe bem [...]. Dentro do campus da universidade as vezes tem acontecido, pois eles não chegam a conversar comigo. Essas pessoas não tem conhecimento sobre a cultura indígena (A. A. F., 2015).

Nas amizades eu que não sou muito popular, só alguns que conversa comigo, mais essa amizade é só dentro da sala de aula e fora nem pensar, apresentei vários trabalhos sozinhos por ser indígena, quase não tenho amizades com o pessoal do curso, exceto as pessoas que trabalha na tulha achei aqui um bom acolhimento, porque aqui, eles trabalham com causas indígenas escrevendo dissertação, etc. (E. E. N., 2015).

Realizar e apresentar trabalhos sozinhos quando a dinâmica objetivava em grupo, pode gerar consequências negativas para o estudante, uma vez que, devido a essa experiência de rejeição, toda vez que o professor propor um trabalho em grupo, o indígena poderá vivenciar angústia e aversão, sofrendo psicologicamente, diante de tal situação, tornando ainda mais dificultoso o processo de ensino e aprendizagem em sala e, estabelecer relações com os outros.

O preconceito também se expressa pela rejeição verbal, por meio de piadas, brincadeiras e injúrias, conforme os exemplos que destacamos na primeira seção. Isso também é manifestação de racismo.

[...] teve um caso, mais não foi na minha frente. O que aconteceu foi que eu sai para ir ao banheiro e na sala um aluno fez uma brincadeira sobre algo das questões do vestibular dos indígenas, dizendo: será que a pergunta lá é: com quantos paus se faz uma canoa? (J.R.S., 2015).

Certa vez uma colega me disse que eu não deveria me manifestar sobre cotas, pois eu não passava de uma filha de índio, que eu deveria voltar lá para a minha oca (A.G.S.K., 2015).

A importância de se discutir sobre o racismo étnico na Universidade em relação aos indígenas está na pertinência de como esses estudantes ainda lidam com situações racistas, conforme os relatos descritos nos questionários. A maioria dos estudantes relata que no início do curso a discriminação era maior:

No início a pior possível, o curso é competitivo e não se aceita pessoas que não foram forjadas pelo vestibular e dentre as que foram forjadas se escolhe aquelas que se destacam em sala, com isso não preciso dizer por que a relação era péssima há há há, mas hoje em dia não vejo mais isso, hoje estamos no mesmo patamar (V.P.J., 2015).

No início sim, mas agora não. Dentro da sala eu encaro de igual para igual. Isso porque agora tenho mais experiência (V.P., 2015).

O relato abaixo é da mesma aluna que passou a ser rejeitada, após ter declarado sua identidade indígena em sala de aula, durante uma apresentação de trabalho sobre a temática indígena. Portanto, não está se referindo ao início do ano letivo em que os alunos ainda não se conhecem e não estabeleceram relações de afinidades.

Na minha opinião a interação com colegas é péssima, não com os professores, mas para formar grupo de trabalho é difícil, já tentei olhar por outro ângulo, mas a situação é complicada (G.F.N.P., 2015).

Quanto a interação com os professores, mesmo a aluna (G.F.N.P.) ter respondido que não havia problemas nessa relação, em seguida relatou que um de seus professores do curso de Letras, direcionou-se a ela dizendo que o indígena que vem estudar aqui na cidade e que se beneficia por meio de políticas de inclusão, tem que terminar o curso e voltar para sua aldeia, caso contrário, seria um afronto ele se beneficiar com a bolsa e não devolver seu trabalho para seu povo.

O desempenho individual do aluno indígena também é cobrado na Universidade da sociedade envolvente. Observamos o discurso de um professor da UEM da área da Educação expor, em uma de suas aulas, suas expectativas em relação ao estudante indígena. O professor acredita que o estudante indígena tem que acompanhar o ritmo da turma, tanto nas questões curriculares, de conteúdos, quanto de disciplina de estudos e que não pode ser tratado de forma diferente por ser indígena.

Em relação a interação com os professores, os alunos apontam que uma boa interação não acontece com todos os professores, depende da compreensão subjetiva de cada um.

É meio complicado, quando entrei pela primeira vez em sala de aula não entendia nada, nas interpretações de textos. No começo alguns tentaram me ajudar mais vi que eu não ia, não me ajudaram mais. Alguns professores me ajudaram, quando eu entrei pela primeira vez, um professor foi chato comigo (falei para ele se ele tinha um minutinho para mim ele me respondeu que naquele momento estava ocupado) respondeu tão firme que fiquei até sem jeito. Quando não tem grupo a professora me coloca num grupo ou faço o trabalho sozinho (E.E.N., 2015).

A reação do estudante diante da atitude do professor, destaca o quanto a auto-estima do indígena já está carregada de uma certa inferioridade. O aluno sentiu-se “sem jeito”, mal tratado diante da recusa do professor. Conforme Gonçalves Filho (1998, p. 53):

Os pobres sofrem frequentemente o impacto dos maus tratos. Psicologicamente, sofrem continuamente o impacto de uma mensagem estranha, misteriosa: "vocês são inferiores". E, o que é profundamente grave: a mensagem passa a ser esperada, mesmo nas circunstâncias em que, para nós outros, observadores externos, não pareceria razoável esperá-la. Para os pobres, a humilhação ou é uma realidade em ato ou é frequentemente sentida como uma realidade iminente, sempre a espreitar-lhes, onde quer que estejam, com quem quer que estejam. O sentimento de não possuírem direitos, de parecerem desprezíveis e repugnantes, torna-se-lhes compulsivo: movem-se e falam, quando falam, como seres que ninguém vê.

Esse sentimento de inferioridade acaba afetando a auto-estima do estudante e conseqüentemente, seu rendimento na aprendizagem.

[...] porque o índio assim na verdade o principal problema dele é a questão de comunicação, [...] você vai numa sala de aula aqui na faculdade ou em outro lugar [...] você vê que o estudante indígena ele é meio acatado, ele fica no canto dele ali, talvez ele tá até prestando atenção, o não índio [...] já consegue se comunicar mais, passar e adquirir conhecimento pela comunicação, já o indígena ele tem, não sei se é cultura não sei, ele tem um pouco mais de dificuldade sobre isso, eu, por exemplo quando cheguei aqui no curso de agronomia tive que apresentar um seminário, e [...] não era preparado pra aquilo, eu vi todo mundo levantar e apresentar, alguns com vergonha mas levantou lá e se apresentou muito bem, já eu tinha muita dificuldade nisso, com o tempo fui melhorando, fiz um curso pra isso e hoje já não sinto tanta dificuldade assim, pra me expressar (W.R.L. 2014, Acervo OBEDUC/LAEE).

Dificuldades para formar grupos de estudos, como relata a pedagoga Guarani como foi sua experiência quando cursou pedagogia na UEM. Num primeiro momento, afirmou que não havia rejeição na formação dos grupos por ela ser indígena, porém, as situações de preconceito muitas vezes, são manifestações veladas, uma vez que ela percebeu, num segundo momento, que a rejeição não acontecia diretamente, mas ela percebia que havia alguma coisa.

Quando desenvolvia trabalhos em grupo eles aceitavam. Então no começo como a gente estava iniciando que foi o primeiro ano daí num tinha ninguém, a gente já formou um grupo desde o início, daí eu só ia com aquele grupo [...] as vezes a gente trocava mas num tinha rejeição: ah num quero, não [...]. Eles aceitava normal. Nós tinha mais liberdade com menina, eles, era assim do curso tal [...] mas tinha liberdade com menina e as vezes eu tinha alguma dificuldade mesmo daí tinha até vergonha de falar sei lá. [...] Não diretamente, mas eu observava que tinha sim, num mostrava direto assim, mas eu percebia alguma coisa (R. S.C, 2014, Acervo OBEDUC/LAEE).

A estudante indígena guarani (R.S.C.), formou-se em Pedagogia na UEM em 2008 e atualmente exerce a função de pedagoga na escola indígena de sua comunidade. Embora tenha dito que não percebia rejeição pelos colegas, percebia que havia alguma coisa que não era explícito diretamente, como uma espécie de preconceito não declarado, naquela relação. O estudante Kaingang (A.A.F.) diante das manifestações de rejeição, se afastava, evitando o confronto, para ter a sua formação concluída.

Na época que fiquei na universidade, sim nos primeiros dias no relacionamento o preconceito existiu, existiu bastante preconceito nos primeiros dias que a gente chega na universidade, mas no decorrer dos tempos você vai conseguindo novas amizades, novos amigos, então [...] quando você consegue relacionar com outras pessoas, você fica com aquelas pessoas, acompanha aquelas pessoas que gosta de você, aquelas pessoas que percebe que não gosta, você se distancia deles, eu fazia isso muito. As pessoas me convidavam para sair, saía com eles, eu ficava só com eles, eu não chegava em outras pessoas, eu tive medo de ocorrer um preconceito, eu acompanhava só aquelas pessoas (A.A.F., 2014 Acervo OBEDUC/LAEE).

O desafio para a Universidade é formar os profissionais, sejam eles índios ou não índios, e isso é mais do que respeitar as diferenças, é permitir que o outro seja o outro. O desafio aplica-se também à formação continuada dos professores universitários, visando um conhecimento mais voltado para a realidade da diversidade dos diferentes grupos étnicos e culturais, como a dos povos indígenas.

Acho que um dos principais é relacionamento com as pessoas, porque quando chega é outro modo de vida, assim, você não conhece nenhuma pessoa e as questões, a interpretação também é outro problema dos professores também, eu acho assim que o grande problema é isso. [...] Os professores que não entendem que tem que adaptar o aluno indígena né, não é o aluno que vai se adaptando, porque as vezes as professoras pensam que a gente somos igual os outros seres, mas só que pra interpretação, eles tinha que se expressar mais pra gente devagar, porque é bem puxado quando chega na universidade (A.A.F., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE).

A enfermeira Kaingang, formada na UEM, considera o curso de Enfermagem um curso elitizado, uma vez que,

[...] tem ali [...] filho de enfermeira, doutor, médico. Eu acho que é igual medicina. Quando tem pessoas com dinheiro ai você consegue ter amizade senão não (C.B., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE).

A enfermeira Kaingang relatou que as rejeições, por parte de seus colegas de sala, não aconteciam apenas nas relações em sala de aula, mas também nas confraternizações fora da sala.

[...] mas o indígena sempre fica fora. O indígena e o negro. Na minha turma já teve um negro, mas era muito difícil, dava dó dele (C.B., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE).

A enfermeira percebia que nas atividades estabelecidas em sala de aula, nas quais era necessário formar grupos de estudos, a manifestação do preconceito era “maior” com ela que era indígena e com o aluno que era negro, pois:

Era maior, então sempre fica na hora de fazer dupla ou grupo pra fazer algum trabalho sobrava quem? [...] Na hora de apresenta parece que ninguém estava nem ai. [...] E era incrível, era eu a Jaque a Tainara e o Farin (negro). Nossa, na hora de falar as notas a gente já esperava a menor nota. Era os quatros, sempre estava lá em baixo (C.B., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE).

Além do relato da enfermeira Kaingang, no qual descreve-nos que sentiu enormes dificuldades em se integrar a um grupo na sala de aula, para a realização dos trabalhos de apresentação oral, pois acredita que era excluída pela condição de indígena. A competência para elaborar trabalhos escritos também foi colocada à prova, uma vez que houve situações em que teve apenas, seu nome inserido nos trabalhos dos grupos, sem ter tido se quer colaborado na escrita do texto.

Muitas vezes acontece deles colocarem o nome porque eles acham que a gente não vai da conta de fazer a pesquisa. Tem umas pessoas chamam você para escreve ou pra procura, mas tem umas que já falam: “não, eu coloco seu nome nem se preocupa” (C.B., 2011, 2014, Acervo OBEDUC/LAEE).

O curso de enfermagem possui disciplinas que tem como um de seus objetivos a dinâmica de integração do aluno em grupos de estudos, aliando a teoria e prática. Por essa razão, os alunos elaboram uma grande parte de suas atividades em grupos.

Portanto, a justificativa para tal rejeição na turma de enfermagem, no ponto de vista da enfermeira Kaingang, está relacionada, principalmente com a falta de conhecimento que os demais alunos “não indígenas” possuem sobre a cultura dos povos indígenas e por não terem a devida compreensão sobre as políticas de inclusão que são implantadas na Universidade.

[...] Não conhecem e eles acham que a gente entra muito fácil. [...] Já me perguntaram. Eles pensam que a gente entra por cotas. Na verdade são vagas complementares. Então eles veem esse índio ai, entro por cota ele não teve a capacidade de enfrentar um vestibular como eu fiz uma prova. Eu estudei anos e anos têm pessoas ali que estuda não sei quantos anos para poder presta o vestibular. [...] Teve uma vez que a gente estava discutindo sobre cotas mesmo ai eles falaram que não concordavam com isso porque eles sofriam para entra. Agora o índio e o negro não, eles tinham o privilegio de entra sem prestar o vestibular. Então tem uns que olham você meio torto. Eles falaram uma vez que quem entra por cotas é porque não tem capacidade de passar num vestibular. E eu falei é isso mesmo, eu não tenho capacidade de competir com vocês. E outra eu não peguei vaga de ninguém não, porque essa vaga que os indígenas entram são complementares, então a gente não tira vaga de ninguém (C.B., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE).

Segundo Baniwa (2006), ao tratar do sistema de cotas:

O sistema de cotas tem exatamente o propósito de amenizar e de corrigir, pelo menos em parte, a vergonhosa desigualdade e injustiça das práticas tradicionais de seleção adotadas pelas universidades brasileiras. É absolutamente desigual e injusto que estudantes indígenas de aldeias, negros das periferias das grandes cidades, que durante toda a vida vivenciaram as péssimas condições do ensino público, concorram a algumas pouquíssimas vagas nas universidades com os filhos das elites que sempre estudaram nas melhores escolas privadas ou públicas e ainda puderam contar com seletos cursos preparatórios especializados (p. 165).

Observamos o relato da enfermagem guarani, formada na UEM que durante sua formação, percebeu muitos episódios de preconceito, que conseguiu superá-los, concluindo o curso de Enfermagem em cinco anos. Quando traz em sua fala uma situação vivida por seu filho na escola, destaca que situações de preconceitos são desafios que estão constantemente presentes na vida do índio. Situações estas, que não foram pré-determinadas, mas sim constantemente produzidas e reproduzidas na sociedade capitalista, por meio de relações de poder. Os indígenas chegam ao ensino superior trazendo os valores culturais e histórias de vida, códigos e simbologias da realidade social de seus povos, que a Universidade não se apropria.

Olha eu vou fala pra você, o pessoal fala muito de preconceito, mas eu, [...] eu acho que preconceito é dentro da cabeça da gente. Se você sai de casa achando que alguém vai te reprimir ou te impedir de fazer alguma coisa por você ser índio isso vai acontecer, isso vai acontecer todo dia, porque às vezes você vai dar tchau pra um, ele num viu, ele não te responde, isso já é preconceito, eu vi isso várias vezes, [...] então você tem que pensar dos dois jeitos. É tinha? Tinha. Teve muitos episódios de preconceito, que eu

consegui passar por cima e no final do curso todo mundo viu que não era nada daquilo, inclusive o Mateus meu filho tadinho, teve uma época que teve um dia eu cheguei e ele tava em casa triste daí eu: - O que aconteceu Mãe? Ele falou assim: - Mãe, é verdade que eu tenho que tirar nota baixa porque eu sou índio? Daí eu falei: - Quem falou isso? Aí ele falou: - Não mãe, é que eu tirei 3 na prova e meu amigo tirou 9, daí eu fiquei triste daí ele falou pra mim, não Mateus, fica sossegado você tem que tirar 3 mesmo porque você é índio, índio tira nota baixa. Aí ele falou assim: - É verdade mãe? Nossa meu coração [...] falei: - Não, você tira 10 é só estudar mais. Aí ele falou: - Ai nossa! Ainda eu lembro que ele fez assim [...] olha que judiação: - Ai que alívio, então eu posso tirar 100 mãe? Aí que dó, então o preconceito existia? Existia, e eu acho que isso vai existir sempre, só que não é só com a gente, é com gordo, é com negro, é com pobre, é tudo, então nós somos diferentes? Nós somos uma comunidade diferente, mas a gente tem que agir por cima, se você cair toda vez que tropeçar meu bem, cai e levanta, eu penso assim, o preconceito existe claro que existe até hoje existe, eu não tenho perfil de enfermeira, eu num ando de salto, gente as vezes eu chego numa reunião de enfermagem que eu fico olhando e falo assim gente qual é o perfil, mas tudo que eu sei está na minha cabeça e não na roupa que eu visto, nem no meu peso né? (S.M., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE/UEM).

Observamos que nas falas das estudantes, há sempre uma necessidade de provar a capacidade que eles têm em aprender como os demais estudantes não indígenas que estão na Universidade.

[...] porque aí você vê até pela universidade quando você entra o perfil do povo, aquele povo bonito, cabelo bom, da roupa boa, magro, novo, você chega e fala: - Meu Deus! será que eu estou no lugar certo? Em todo lugar que você queira é o lugar certo, então lá mesmo quando chegou uma professora num departamento num setor do HU, e falou: - Nossa tem 3 índia na enfermagem agora! Aí uma pessoa comentou: - E aí o que eles vão fazer aqui? Vai fazer sinal de fumaça ou vão curar com ervas? Só que eu dei o troco muito bem, porque eu sabia quem era a pessoa que tinha feito o comentário, e eu passei pelo setor pra fazer estágio, e fiz questão dela saber que eu era índia (S.M., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE/UEM).

Por mais que tenha sido ampliado o acesso dos povos indígenas no Ensino Superior, contudo, ainda permanecem acentuadas formas de preconceito nas instituições e nos cursos a que se tem acesso,

[...] nos primeiros dias de aula [...] as pessoas levantavam e perguntavam: - Vocês estão tirando vaga de alguém? Alguém ficou sem entrar por causa de vocês? Teve até uma questão que eu nunca vou esquecer, uma menina perguntou pra professora de antropologia se o nível do curso ia diminuir pela presença dos índios. Então, tudo isso aconteceu dentro da sala de aula e aí eles estavam fazendo perguntas pra professora eu levantei, falei: - Eu estou aqui, pode fazer a pergunta pra mim. Uma coisa que eu acho que me ajudou

bastante também é que eu sou muito fácil de fazer amizade, eu me enturmo fácil (S.M., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE/UEM).

[...] eu conheço bastante gente que desiste, talvez pela timidez, talvez pela dificuldade que aparece, e são muitas dificuldades, dificuldade de aprendizado, de deslocamento [...] aqui é uma coisa diferente, eu sempre falava pro meu marido o povo num dorme na cidade, aqui [na T. I.] a gente tem dia e noite, lá não tem, lá é direto (S.M., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE/UEM).

Nas falas, os estudantes, revelam comungar as mesmas experiências de: morar na cidade durante o período de estudo, como o fato de terem realizado vários deslocamentos no decorrer da sua trajetória universitária; deixar a família lá na Terra e vir morar sozinhos na cidade; não dominar com clareza a língua portuguesa; ter que administrar o valor da bolsa auxílio com gastos em alimentação e despesas com estudos e transporte³¹; ter que se adaptar a rotina da cidade como usar o transporte público, cumprir horários, ou seja, adaptar-se a uma rotina diferente daquela que estavam acostumados a viver em suas comunidades. Atribuem a Associação Indigenista (ASSINDI) como um espaço bastante importante e facilitador para integrar o indígena na universidade, por agregar apenas moradores indígenas, estudantes e artesãos, sentem-se acolhidos e, conseqüentemente, protegidos. Dos 12 estudantes formados, na UEM, onze deles, chegaram a morar na ASSINDI.

A Associação Indigenista – ASSINDI de Maringá é um projeto de apoio às comunidades indígenas, desde 2000, oferecendo casa para permanência durante o período em que os indígenas vendem os seus artesanatos na cidade. Fica localizada, próximo à saída para Paranavaí. Foi fundada oficialmente em 2001 como Centro Cultural Indígena de Maringá. Após o ano de 2003, a entidade passou a oferecer apoio e moradia aos estudantes e suas famílias, durante o período de graduação, conforme disponibilidade de vagas nas cinco residências destinadas aos estudantes (SOUZA, 2013).

No começo, que eu fiquei com muita saudade da aldeia, eu chorava queria voltar embora, [...] mas depois agora eu tenho saudade, tenho vontade de volta tenho saudade de lá (R.S.C.).

A Assindi é um apoio e tanto, além disso lá também é um local assim que num foge tanto [...] da questão do convívio no caso do índio, ali é um local onde [...] só mora pessoas indígena ali. Então ali a pessoa querendo ou não se sente dentro de uma comunidade indígena, tipo você conhece seu vizinho

³¹A prefeitura de Maringá fornece o cartão “passe do Estudante” para o transporte coletivo gratuito apenas nos horários das aulas de cada curso, quando o aluno frequenta as monitorias, fora do horário das aulas, as vezes precisa arcar com as despesas com o transporte até a universidade.

ali, tal você conversa, você sabe que é indígena você num tem vergonha, você vai ali conversa, seu amigo estudante vai na sua casa, então ali é como se fosse uma micro comunidade indígena [...] (W.R.L.).

[...] aluguel da casa é caro demais, se não tivesse essa ASSINDI eu não [...] ia voltar para faculdade esse ano, mas tentar fazer a distância particular daí né. Eu já tava pensando nisso, fazer a distancia particular. Tava dando encaminhamento quase certo, eu tava só esperando resultado daí (A. A.F.).

Então já faz uns 2 anos ou 3 anos que eu queria voltar pra cá, para Maringá, eu sempre entrava em contato com a Isabel, que é representante da CUIA, eu falava assim pra ela, se um dia eu achar uma casa para morar eu vinha, daí até que fim em 2013 deu certo [...] a casa estava vazia na ASSINDI, na associação. Por isso que eu vim para cá eu quero estudar e terminar. [...] Eu quero voltar a trabalhar no colégio indígena. Eu quero vim, voltar trabalhando como pedagogo. Porque a gente somos contratados pelo PSS todos os professores indígenas são contratados pelo PSS. Daí abri tudo a mão para fazer a faculdade. (A.A.F.).

As dificuldades são ainda maiores quando os estudantes têm que abrir mão dos costumes que estavam habituados a ter em suas comunidades para se adequar aos costumes da cidade.

Quando eu vim pra cá eu no começo a cidade assim muito bonita, vamos ver como vai ser mais pra frente, eu gostei do lugar, no começo foi dificuldade pra achar lugar pra mim poder morar, tanto que eu fiquei seis meses na casa da [nome da professora da UEM], morando lá, meu pai veio junto, meu irmão veio junto, meu namorado veio junto, então tava tudo junto aí, quando foi em maio todo mundo sumiu, e eu fiquei sozinha, foram tudo embora, meu pai, meu namorado, meu irmão, [...], mas aí foi aquele baque porque daí eu me senti sozinha mesmo, aí eu mudei pra uma república depois eu mudei pra um pensionato, e quando você vai pra um pensionato você não sabe o que você vai encontrar lá, na república também, você vai encontrar pessoas que vão gostar de você e pessoas que não vão gostar, mas eu continuei na batalha, foi difícil no começo, a adaptação eu posso dizer que eu tive até um momento, depois você começa pensar demais a liberdade que tinha lá na aldeia, tudo, pisar na terra, porque lá do índio a força dele é a terra e o mato, e aqui eu não tinha isso não tinha nem um rio pra tomar um banho uma cachoeira pra tirar o peso do como vocês falam, do stress, não tinha como ter esse banho pra tirar esse peso do corpo, sabe? Porque eu como sempre morei na terra indígena sempre lá no meio do mato, pisando na terra, indo tomar banho nos rio na cachoeira lá, então é diferente a gente tem essa, não é uma mania, num sei, é coisa de índio mesmo, né? (S.C.C., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE/UEM).

É importante destacar que nos discursos dos estudantes da UEM evidenciou-se o apoio e incentivo que recebem da família e dos parentes para ingressar na Universidade.

[...] os problemas dos indígenas é familiar, porque ele deixa a família separar assim. Eu acho assim, se não fosse a motivação da mulher assim que vamos lá pra você terminar o curso, acho que não podia nem vim, porque eu acho assim, se ela falasse não vamos ficar aqui, a gente ficava, mas ela falou assim, vamos pra você terminar o curso, depois a gente volta. [...] As vezes até a adaptação da cidade também né. Não se adaptar na cidade, volta pra aldeia, querem ficar lá. [...] Eu prefiro mais a aldeia, porque lá é tranquilo né. Na cidade a gente tem que se manter sozinho né. Na cidade algumas pessoas ajuda, algumas pessoas não né. Lá as vezes na terra indígena todo mundo ajuda (A.A.F. 2014, Acervo OBEDUC/LAEE/UEM).

Inclusive, é relevante destacar que, apesar da Universidade Estadual de Maringá ser uma das instituições mais distantes geograficamente das Terras Indígenas do Estado e a mais procurada pelos candidatos indígenas. De acordo com Faustino; Novak; Cipriano (2013), essa escolha pode estar relacionada com as políticas de permanência e acompanhamento que são desenvolvidas na UEM com relação ao estudante indígena, como os trabalhos de pesquisa e extensão realizados por pesquisadores do LAEE/UEM e membros da CUIA/UEM juntamente com os estudantes indígenas da UEM e nas Terras Indígenas no Estado do Paraná. Conforme relata o discurso abaixo:

A única universidade que eu gostei e queria voltar era a UEM, mas eu to de volta, quero continuar estudando e trabalhando, porque aqui a gente, os indígenas, tem mais ajuda da turma da CUIA, que já conhecem, [...] porque aqui a gente em Maringá tem mais ajuda pelo que eu vejo, tem a ASSINDI que também dá as casas pros casal, então a gente, os universitários indígenas de Maringá tem mais ajuda, tem mais acompanhamento, isso que é interessante, por isso que eu queria, faz 3 anos que eu pensava de voltar para cá, mas até que enfim que deu certo, por isso que eu voltei para Maringá (A.A.F., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE/UEM).

As estratégias sugeridas pelo estudante Kaingang para melhoria das condições de ensino no processo de formação superior dos indígenas.

Eu acho assim que a universidade poderia melhorar nas questões de monitoria, porque os indígenas poderiam 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, ia render, só para os alunos indígenas, uma sala e um monitor (A.A.F., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE/UEM).

Novak (2014) destaca que, a CUIA da UEM tem monitoria específica, mas a frequência dos alunos é muito baixa. Quando foram instigados a responder qual a razão da baixa procura pela monitoria, não sabem explicar.

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 (A.A.F., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE/UEM).

A estudante (L. G. G. R.) formada em Pedagogia pela UEM relata que diante de suas dificuldades durante a formação, sempre procurava os professores pesquisadores do LAEE.

O maior desafio que eu encontrei? Assim às vezes algum texto que eu não conseguia entender né? Eu vim aqui na tulha pedir apoio, pra explicar pra mim né? E às vezes algum trabalho que eu tinha dificuldade também né? Eu tava vindo aqui pra eles dar uma orientação pra mim sobre (L.G.G.R., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE/UEM).

Uma questão que é bastante pertinente e que nos chamou a atenção, foi a que ouvimos tantos dos egressos quanto dos alunos que estão cursando graduação na UEM atualmente, ela diz respeito ao envolvimento do cacique com os estudos dos indígenas de sua comunidade. Destacou-se que o cacique, como liderança que permitiu que o indígena, integrante de sua comunidade fosse cursar graduação na Universidade, pois assina o termo de anuência, deveria acompanhar mais de perto o desenvolvimento da formação desses alunos, participar mais ativamente do cotidiano do aluno indígena que vai para a universidade.

[...] pra você ter uma ideia eu entrei em 2008, né? O cacique nunca veio aqui na universidade pra ver como é que é, andar e tal. Como eu fiquei aqui um bom tempo eu já vi uns caciques que vinha aqui, você lembra né? Vinha cacique aqui ver como é que tá e tal. Entendeu? Ou vinha conversar diretamente com o professor Lúcio, ou ligava, mas aqui não, da minha comunidade não. Tipo: - Você foi pra lá, você estude e volte. Ou raramente quando eu voltava lá na comunidade em férias ou algum evento que saía lá, a festa do índio, semana cultural indígena, aí ele conversava comigo aí perguntava: E daí como que tá a faculdade e tal? Mas só isso também, eu acho que falta isso aí bastante (S.C.C., 2014, 2014, Acervo OBEDUC/LAEE/UEM).

Esse dado também foi apontado no depoimento do aluno do curso de Medicina da UEM como estratégia para melhoria no desempenho do aluno indígena no ensino superior. Ele acredita que deve haver um maior comprometimento, por parte dos caciques, para com o andamento dos estudos dos indígenas de sua comunidade.

As lideranças deveriam cobrar mais o retorno desses alunos, os estudantes indígenas têm que ter alguém por eles na universidade, que não apenas faça a cobrança mais que o assista, ouça suas angústias e dificuldades, saber o que ele está passando na universidade, como está se saindo nos estudos. O cacique num foi lá e assinou a carta de anuência? Então, agora, quando o aluno entra na universidade ele deveria acompanhar também, manter um diálogo com a UEM, com a CUIA, mostrar para o aluno que não é simplesmente ele entrar ali na UEM e pronto, vai ser esquecido (V.P.J., 2015).

Por outro lado, houve o relato de que os caciques incentivam seus estudantes a ingressarem no vestibular Específico.

Então o cacique ele, no primeiro vestibular [...] ele falou né? Achou muito importante essas vagas, por que qual pessoa seja ela indígena ou não seja indígena, que não quer um curso superior? Que não quer subir o nível de padrão da vida né? Então ele apoiou bastante, ajudou bastante na questão de trazer os indígenas pra onde eles tavam passando, pra onde eles passaram no vestibular, ele se empenhou bastante, até o último vestibular que ele ainda tava na aldeia né? Que há troca de cacique nas aldeias então agora ele já não é mais cacique lá, mas ele apoiou bastante, esse cacique de agora também, que foi o primeiro ano dele né? Que... De vestibular indígena, então ele também apoia, apoiou bastante e agora vão ser chamados né? Então ele já ta sabendo já sabe pra que curso que vão fazer, onde vão estudar então ele conversou com a gente no final do ano (S.C.C., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE/UEM).

Em relação ao significado do ensino superior e o que pensam sobre a lei estadual que garante vaga para os estudantes indígenas no ensino superior, os entrevistados disseram:

Isso pra mim significa ficar importante pra vida da pessoa, porque acho assim que depois de concluir o meu curso, as pessoas vão me olhar, com outro olhar na aldeia, porque eu vou incentivar outros alunos, outros meus parentes que vão querer vim e terminar que nem eu, porque por em quanto lá da terra indígena Faxinal, lá [...] ninguém tem ensino superior, mas mesmo assim as pessoas respeitam a gente da escola, assim que trabalha na escola, que trabalha na saúde, a comunidade respeita essas pessoas, então eu acho assim que depois de ter a graduação completa, voltando pra lá e trabalhando, eu acho assim que as pessoas vão ter mais olhar diferente, porque as pessoas, aquelas pessoas que estão estudando vão querer [...] ser que nem a gente, eu acho assim. [...] incentiva mais, porque a gente faz palestra com eles, que estudar é bom, porque nós somos indígenas, mas só que a gente tem que saber se defender nas leis, nas leis da Constituição Brasileira, então hoje em dia, aquelas leis da FUNAI são quase engavetadas, algumas coisas a gente usa, mas só que, hoje em dia nossos jovens tem que ir pro cartório, pra fazer registro de nascimento das criança, ou pro fórum [...], então eu acho assim que os jovens tem que se preparar mais pra frente, porque a gente ficando parado lá, a gente não vai seguir para frente, a gente vai ficar lá, porque a gente não vai entender as coisas, então eu acho assim incentiva mais as

peessoas, eu estando aqui na universidade, estou incentivando muitas pessoas que vão querer ir para aula e terminar, terminar o ensino médio e depois vão querer ir para faculdade (A.A.F, 2014).

É muito importante, porque se não tivesse essa lei que é feito, que é seguido hoje em dia, eu acho assim que nós indígenas, pouco ia ter condição de chegar na universidade pública, a maioria ia ficar na universidade particular, porque na universidade publica ela já garante, essa lei já garante 6 vagas por ano, então eu acho assim que é muito bom essa lei, seguir essa lei sim, dá oportunidade pros indígenas. [...] De positivo, acho assim que, o único de positivo que ele dá uma bolsa, o aluno paga as despesas né. [...] A maioria não conseguiria ficar (A.A.F.).

Um relato que consideramos pertinente está na fala da estudante Kaingang formada em Pedagogia na UEM sobre como foi sua interação com os professores.

Então como você falou, vai muitas vezes dos professores falar, ensinar né? Porque tem professores que muitas vezes ele ta no mundo dele da escrita né? E muitas vezes não percebe que tem um aluno ali que talvez não ta adaptado, separado né? Veio né de um lugar que muitas veiz a linguagem dele num bate né? Aquele aluno não vai entender então no meu caso tive um professor, que falava, falava e eu não sabia o que tava falando e tinha uns que não, tinha uns que falava e muitas veiz perguntava pra mim se tinha entendido, e eu falava que não, daí ele fazia uma comparação, tinha professor que fazia assim então eu entendia daí, mais tinha professor que não, que falava que se não tivesse entendido que pegasse um dicionário, só que o dicionário também não vai explicar o certo né? Quer dizer certo lá mais pra gente na linguagem da gente não. Porque assim, os indígenas por ser mais falante do que eles, mais falando assim na linguagem fácil porque os professores de cada curso tem uma linguagem diferente né? Da pedagogia, dos outros curso é uma linguagem diferente, então eu penso assim mais é na linguagem mesmo, no falar com os alunos (J. L. P., 2014, Acervo OBEDUC/LAEE/UEM).

Observamos o caso da estudante Guarani (I.N.M.C.), que efetuou matrícula no curso de Medicina na UEM em 2016 e permaneceu apenas por três meses no curso, transferindo-se para o curso de Enfermagem. Essa recorrência de transferências pode ser justificada devido ao descontentamento do estudante pelo curso escolhido, pelas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos, por reconhecer a falta de conhecimentos prévios que são exigidos em determinados cursos, afinidades entre os colegas e professores, ou até mesmo como no caso da estudante Guarani (I.N.M.C.), que nos relatou ter vivenciado situações desagradáveis durante as aulas no curso de Medicina que lhes trouxeram desconforto e constrangimento.

Meus ex. colegas de turma da medicina, falaram entre eles que eu só estava na universidade para receber a bolsa que os estudantes indígenas recebem.

Como se eu não estivesse ali com o mesmo propósito que eles: garantir o meu futuro e da minha família Parece que eu não me encaixava e me sentia um pouco excluída. (Estudante Guarani do curso de Enfermagem I.N.M.C.).

O relato da estudante explicita seu desconforto e, conseqüentemente, sua recusa em continuar no curso que escolheu diante das provocações dos colegas, a indiferença e a repulsa diante da sua presença num curso de elite. A preocupação dos acadêmicos não indígenas em relação a bolsa auxílio como ajuda de curso para o estudante, demonstra como são consideradas as populações indígenas num contexto político-econômico neoliberal em que vigora os interesses individuais, como se o indígena estivesse ali, acessando o espaço acadêmico-universitário e usufruindo das políticas públicas a ele direcionada, por conta apenas de se beneficiar, ganhar vantagem e não pela formação profissional.

A Estudante Guarani, relatou-nos ainda que, durante a apresentação da primeira aula de uma disciplina do curso de Medicina, o professor apresentou seu planejamento letivo destacando quais seriam os conhecimentos que os “calouros” precisavam dominar para compreender a disciplina e ter bons resultados nas suas avaliações. Diante de tais demandas, a estudante percebeu que não poderia continuar naquele curso, pois lhe faltavam tais conhecimentos:

[...] foi uma experiência boa, porem um pouco difícil pra mim, me senti meio perdida e bastante constrangida [...]. Eu não me sentia preparada para a faculdade, ainda não me sinto na verdade. Aí eu entrei logo de primeira em Medicina e eu não conseguia acompanhar meus colegas, eu tava com muita dificuldade em quase todas as matérias porque eu não tive preparo ou estudei em escola boa que ensinasse pelo menos o básico. Eu tava ficando deprimida por ser a única que tirava nota ruim. Então, eu mudei pra algo menos complexo pra ver se melhorava (Estudante Guarani do curso de Enfermagem I.N.M.C.).

As exigências salientadas pelo professor em relação aos conhecimentos básicos que o aluno de graduação deve apresentar na Universidade, fez com que a estudante indígena se sentisse incapaz de prosseguir no curso, diante da precariedade da sua escolarização básica para a sua formação acadêmica.

Por meio da análise das respostas individuais de cada questionário, a pesquisa mostrou que, o indígena, além de vivenciar as diversas dificuldades que todo estudante tem que enfrentar quando ingressa na Universidade, que se difere do ensino médio, como metodologias específicas da academia, disciplina de estudos, lidar com diferentes métodos de pesquisas, computador e Internet, precisa se adaptar a uma realidade bastante diferente da sua,

com uma série de hostilidades como a preocupação, por parte de alguns colegas de sala, com a forma de seleção pela qual os indígenas entram na Universidade, no caso do Paraná, em específico, por meio de uma política de ação afirmativa, acreditando que os indígenas estão “ocupando” as mesmas vagas disputadas no vestibular universal, ou seja, precisa saber lidar com as várias situações de preconceito e discriminação, devido ao seu pertencimento étnico, no caso, “indígena”, também na Universidade.

Essa resistência já era esperada, se considerarmos o secular sistema educacional brasileiro profundamente excludente, discriminador e colonizador. A cultura política e acadêmica sempre foi o baluarte do processo dominador e colonizador das sociedades ocidentais europeias, razão pela qual sempre mantiveram as portas das universidades cerradas para os povos colonizados. Daí a forte reação ao sistema de cotas como possibilidade de ingresso de índios e negros. Foi assim desde o período medieval, quando os conhecimentos ficavam guardados a sete chaves com aqueles que detinham o poder terreno e celestial, ou seja, a Igreja, e muito longe de qualquer possibilidade de acesso a eles pelos povos que pudessem ameaçar a ordem das coisas (BANIWA, 2006, p. 162).

De fato o vestibular específico dos povos indígenas no Paraná tem sido um importante meio de acesso ao ensino superior para as etnias que residem no estado. Os próprios estudantes indígenas relatam que o objetivo da formação superior está na necessidade de ocupar os cargos dentro de suas Terras que, em sua maioria, são ocupados por não indígenas, como é o caso da contratação de professores que atuam nas escolas indígenas, sua maioria no Paraná, contratada por Processo Seletivo Simplificado do Paraná (PSS/PR.) Contrato temporário. No entanto, ainda há uma série de desafios e dificuldades a serem enfrentados, uma vez que, mesmo com a implantação de uma política de inclusão para os povos indígenas no Paraná, ainda não se tem efetivamente, uma política pública e institucional de permanência desses povos no ensino superior (NOVAK, 2014).

Já discutimos, na primeira seção desta tese, a forma avassaladora com que o preconceito racial se faz presente à medida que segregamos, discriminamos, estigmatizamos e rotulamos outros homens, sem refletir conscientemente sobre nossas ações ou sobre as relações que estabelecemos com os outros. O preconceito contra o estudante indígena também está presente na Universidade, principalmente quando é rejeitado pelos colegas não indígenas na elaboração dos trabalhos de sala, quando não é convidado para participar dos eventos que os colegas realizam fora da Universidade, quando o estudante oculta a sua identidade indígena dos demais colegas.

5.3 Os cursos, as salas de aula, os professores e os colegas

No levantamento realizado sobre a inclusão do indígena na Educação Superior nas universidades públicas do Brasil e, sobretudo no Paraná, nos deparamos com uma série de discussões em relação às dificuldades que o indígena tem enfrentado nessa inclusão: estudamos as legislações existentes por meio de Políticas de Permanência, as dificuldades em relação ao deslocamento de suas comunidades para a universidade, alimentação, adaptação na cidade, distanciamento de suas famílias. Nesta sessão, nos preocupamos em destacar o preconceito e a discriminação que sofre o indígena quando inserido no processo de ensino e aprendizagem na universidade, como a questão da língua indígena apontada como empecilho para a compreensão dos conteúdos acadêmicos, sua trajetória de ensino realizada na aldeia, em específico, no Ensino Médio, apontada como precária, a não interação com os colegas em sala.

Portanto, para investigarmos o processo de exclusão e preconceito vivenciado pelos indígenas, estudantes da Universidade Estadual de Maringá, ingressante pelo processo de Vestibular Específico dos Povos Indígenas, consideramos pertinente apresentarmos nossa pesquisa realizada, por meio de entrevista e aplicação de questionário com os professores que lecionam para esses estudantes na UEM no período da pesquisa 2013 – 2016.

As questões que contemplam a entrevista e o questionário foram abertas e semiestruturadas, uma vez que, questões abertas, nos dará o maior número possível de informações sobre o objeto pesquisado, conforme a visão do participante sujeito da pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005).

Portanto, conforme a disponibilidade do entrevistado em participar da pesquisa, a entrevista foi marcada com antecedência, nas dependências da Universidade Estadual de Maringá, na sala de atendimento do professor e ou no LAEE/UEM. A coleta dos dados se desenvolveu por meio de entrevista gravada e aplicação de questionário. O participante que não dispunha de tempo para a entrevista gravada, foi convidado a responder as questões do questionário que foi entregue a ele, via e-mail ou cópia impressa, juntamente com uma cópia impressa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinado pela pesquisadora e o participante.

A opção pelo questionário teve a finalidade de obtermos um maior detalhamento do assunto em questão, sem que isso pudesse causar qualquer tipo de constrangimento ao sujeito pesquisado, diante da pesquisadora, além de ser um instrumento de pesquisa com capacidade de atingir um maior número de pessoas em pouco tempo. Essa forma de levantamento de

dados é utilizada, geralmente, na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (MINAYO, 2010).

As questões da entrevista e aplicação de questionário com os professores foram previamente planejadas com o objetivo de destacar como os professores observam os estudantes indígenas na interação em sala de aula, na elaboração das estratégias de estudos dos conteúdos e se tem usado algum mecanismo específico para lecionar para esses estudantes, considerando a sua especificidade étnica e cultural.

Faz-se necessário destacarmos que vários professores foram convidados a participar para responder o questionário. Fizemos contato com professores, coordenadores de cursos e colegiados, pessoalmente, por e-mail e por telefone. No entanto, foram poucos os professores que aceitaram participar da pesquisa e responder o questionário. Os que participaram da pesquisa lecionam nas áreas de Ciências Humanas, Exatas e da saúde: Ciências Sociais; História; Direito; Pedagogia; Psicologia; Matemática; Educação Física. Também entrevistamos um professor da Educação na modalidade a Distância e um tutor do curso de Pedagogia. As questões contidas no questionário encontram-se nos apêndices da tese.

A entrevista teve como objetivo, destacar a discriminação enfrentada e ou percebida por acadêmicos pertencentes aos Povos Indígenas durante o processo de formação superior na Universidade Estadual de Maringá que são empecilhos para a concretização de seus estudos.

Os resultados obtidos com a entrevista aplicada aos professores da Universidade Estadual de Maringá possibilitaram-nos explicitar e compreender as diferentes estratégias criadas pelos estudantes indígenas para lidarem com a dinâmica da universidade, seja em sala de aula, na interação com colegas e professores, como fora dela, na elaboração de trabalhos extras sala.

Ao analisarmos as falas dos professores, consideramos que a universidade é um espaço de formação que se constitui como expressão de seu tempo histórico e da sociedade da qual faz parte e, portanto, é uma instituição que reproduz a sociedade capitalista da forma como ela se coloca no momento atual, expressando as ideias neoliberais dominantes.

Desta forma, torna-se necessário também, analisarmos o processo de formação e apropriação do conhecimento por parte dos indígenas, favorecendo a proposição de estratégias de ensino que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes de forma efetiva, possibilitando que esses, realmente completem o curso que ingressaram e alcancem de fato, a formação acadêmica. Assim, apresentamos nesta sub-seção, as falas dos professores de diferentes áreas do conhecimento, que já lecionam para estudantes

indígenas na UEM. Reiteramos o quanto essas contribuições foram valiosíssimas para compreendermos de que forma o estudante indígena apreende o conhecimento na universidade, trazendo desta forma, elementos que possibilitem desvendar aspectos relacionados à construção dos vários estereótipos, da discriminação e do preconceito que sofre o indígena no processo de ensino-aprendizagem, assim como as causas da evasão escolar, transferências de cursos e reprovações.

Consideramos necessário também, analisarmos nas falas desses professores, as contradições presentes na política inclusiva para o ingresso do indígena nas universidades do Paraná, uma vez que esta, apesar de possibilitar a oferta de vagas para o indígena nestas IES, por vezes, se mostra excludente, ao não oferecer a garantia de permanência desse aluno na universidade, levando-o, muitas vezes, à reprovação, à defasagem e evasão. E isso para nós, é uma forma de exclusão.

O instrumento de pesquisa – questionário, após ser aprovado pelo CONEP e COPEP/UEM, foi aplicado entre os meses de maio a setembro de 2016, a partir de um roteiro semiestruturado, cujas questões tiveram o objetivo de levar o professor pesquisado a descrever a sua experiência em lecionar para estudantes indígenas, o que ele considera relevante destacar em relação aos seguintes aspectos:

- 1- desempenho acadêmico do estudante indígena na disciplina que leciona;
- 2- principais dificuldades apresentadas pelos indígenas no processo ensino-aprendizagem;
- 3- qual atitude o professor tem tomado para sanar as dificuldades que o estudante apresenta;
- 4- o que o professor considera que justifica a existência de dificuldades que causam a evasão e a reprovação do indígena na universidade;
- 5- como ocorre a interação entre os estudantes indígenas e não indígenas na formação de grupos de estudos e trabalhos;
- 6- se o professor utiliza algum mecanismo ou estratégia específica para avaliar o estudante indígena;
- 7- se é comum o estudante indígena procura-lo fora da sala de aula para tirar dúvidas ou sanar dificuldades, como procede;
- 8- Quando um aluno indígena não obtém o desempenho esperado pela disciplina/universidade ou não alcança a média na pontuação das provas e ou trabalhos, ao que o professor considera que justifica esse fato;

- 9- quais são as providências que o professor tem tomado diante do estudante que não alcança um desempenho em sua disciplina;
- 10- se o professor tem conhecimento sobre Políticas Sociais para indígenas na universidade;
- 11- seu conhecimento sobre a Política Social estadual de ingresso de indígenas nas universidades do Paraná;
- 12- O que pensa sobre essa política estadual, de ação afirmativa de inclusão do indígena nas IES do Paraná;
- 13- seu conhecimento sobre projetos e Programas desenvolvidos na UEM junto aos estudantes indígenas;
- 14- a ultima questão foi aberta para o professor escrever o que ele considera relevante e que não foi contemplado nas questões acima.

A pesquisa qualitativa mobiliza diferentes instrumentos de pesquisa: a entrevista face a face e o questionário com roteiro de perguntas abertas; as observações com o grupo pesquisado e a literatura levantada. Esse conjunto de práticas materiais e interpretativas pode nos proporcionar inúmeras estratégias de análise como as que são conceituadas por Gil (2010) de triangulação. “O conceito refere-se ao uso de dois ou mais métodos para verificar se os resultados obtidos são semelhantes, com vistas a reforçar a validade de dois ou mais processos comparáveis com vistas a ampliar a compreensão dos dados, a contextualizar as interpretações e a explorar a variedade dos pontos de vistas relativos ao tema” (GIL, 2010, p. 131). Essa estratégia permite a composição de amostras de trabalho diferentes e em diferentes tempos e espaços (FIGARO, 2013).

Desta forma, o tratamento metodológico das fontes de pesquisa realizou-se por meio da análise dos conteúdos levantados nas produções bibliográficas, nos documentos sistematizados em Banco de Dados e das falas dos participantes nas entrevistas e aplicação de questionário, cruzando essas informações. Para análise das respostas apresentadas no questionário e na entrevista gravada, seguimos os seguintes passos: transcrição, leitura, interpretação/análise com destaque para as ideias centrais dos entrevistados; construção de categorias, com base nas leituras realizadas e nos documentos das políticas públicas atuais e dos relatórios contendo o histórico escolar dos estudantes indígenas da UEM, disponíveis na base de dados da CUIA/UEM.

Será essa triangulação de dados que nos possibilitará o desenvolvimento de um quadro situacional do estudante indígena na UEM, no intuito de identificar, discutir e compreender, seu processo de formação, ascensão nos estudos, dificuldades ou facilidades no desempenho

do seu cotidiano acadêmico e o desenvolvimento de estratégias tanto por parte desses estudantes para o enfrentamento do preconceito e da discriminação que se deparam durante o processo de formação universitária como por parte do professor em relação ao encaminhamento do processo ensino e aprendizagem na sala de aula para esses alunos. As respostas dos respondentes nos instrumentos de coleta de dados foram transcritas sem modificações quando citadas no trabalho. Porém, algumas intervenções poderão ocorrer, em relação à forma e adequação de linguagem oral para a linguagem escrita no intuito de “aliviar o texto de certas frases confusas de redundâncias verbais ou tiques de linguagem (né, bom, pois é, etc)”. Tomando o cuidado de “nunca trocar uma palavra por outra, nem mesmo mudar a ordem das perguntas” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 78). Os trechos das falas que forem suprimidos na escrita do trabalho serão substituídos por reticências entre parênteses.

Portanto, para analisarmos as falas dos professores, dividimos as questões do questionário de entrevista em três blocos: **Primeiro Bloco: Dificuldades, justificativas e interação:** buscamos entender, do ponto de vista do professor, como ele observa: o desempenho dos estudantes indígenas nas disciplinas que leciona; principais dificuldades que esses estudantes apresentam; atitudes tomadas pelo professor para sanar tais dificuldades; quais são as causas que o professor considera que possam justificar as dificuldades que esses estudantes apresentam, assim como as constantes transferências de cursos, reprovações e evasões; a interação com colegas de sala na elaboração dos trabalhos em grupo.

Segundo Bloco: Estratégias e providências: buscamos destacar quais são as estratégias que o professor desenvolve para avaliar o estudante indígena, diante das dificuldades que este apresenta em sua disciplina.

Terceiro Bloco: Conhecimento sobre a Política de Ação Afirmativa desenvolvida nas IES no Paraná: o propósito foi investigar o que o professor conhece sobre a Política de Ação Afirmativa de inclusão do indígena nas IES no Paraná; seu posicionamento frente a tal Política e qual é o seu conhecimento sobre os programas e projetos da UEM que envolvem os estudantes indígenas.

No Primeiro Bloco: Dificuldades, justificativas e interação, a observação que relata os professores da UEM que participaram da pesquisa, em relação às dificuldades dos estudantes indígenas, as justificativas que consideram pertinentes e modos de interação em sala de aula, em sua maioria, foi consensual. Porém, analisamos que dependendo da leitura e conhecimento que o professor possui sobre a história e cultura desses povos, explicita suas preocupações e descrevem suas próprias limitações nessa interação e expõe suas estratégias de ensino. Outras vezes, o preconceito aparece explícito ou velado em suas falas.

A professora da disciplina de Parasitologia do curso de Enfermagem preferiu responder o questionário por escrito. Escreveu que em sua experiência como docente na UEM, já havia lecionado para duas estudantes indígenas.

Eram alunas dedicadas, que tentavam realizar todas as tarefas e as que realizavam, porém ficavam aquém do alcançado pela turma em termos médios. Uma delas era mais madura e afora todas as dificuldades conseguia um desempenho melhor. A outra mais imatura e mesmo mais jovem, às vezes me olhava de tal forma que eu tinha a impressão que ela não me entendia completamente (S.M.A.).

Essa impressão que teve a professora (S.M.A.), de que a aluna mais jovem não a “entendia completamente”, nos remete a discussão realizada por Ruth Paradise (2012) quando apresenta sua pesquisa sobre o modo de aprendizagem das crianças Mazahua³², de um estilo interacional “separado-mais-junto”, em que operam diferentes sistemas de comunicação, ensino e aprendizagem indígena por meio da linguagem não verbal. A aprendizagem desenvolvida pelos povos indígenas, em específico, dos povos Mazahua, acontece em contexto familiar e comunitário e possui significados específicos que formam as interações diárias que as crianças observam com a convivência com os adultos, “o sentido e o relacionamento com os outros membros do grupo são a parte mais importante do processo e o produto dessa aprendizagem” (PARADISE, 2012, p. 12). Enfatiza que a aprendizagem não é um processo simples e universalmente o mesmo em todas as sociedades. Contudo, segundo Mota e Assis (2008, p. 80) mesmo que as sociedades indígenas tenham formas próprias de organização social, “é possível apresentar uma generalização que permita entender em linhas gerais os aspectos comuns entre esses povos e, assim, conhecer um pouco melhor a organização social dos grupos indígenas no Brasil”.

O aprendizado sobre os significados culturais específicos da cultura indígena é iniciado desde muito cedo na vida das crianças indígenas e tudo o que ela aprende não é concebido apenas como um processo de transferência de conhecimento, mas como processo de pertencimento. “Enquanto a criança aprende, ela começa a pertencer a um grupo e à sua tradição sociocultural e a se identificar como membro desse grupo” (PARADISE, 2012, p. 12).

³² “Os Mazahua são um dos povos da Meso-América, muitos dos quais mantêm um padrão de migração temporária de suas aldeias, nos estados mexicanos, para a Cidade do México. Eles passam vários meses no centro da cidade ou ao redor do enorme mercado La Merced. Durante o dia suas atividades seguem as características tradicionais familiares dos mercados meso-americanos. Mantêm padrões interacionais e práticas de socialização que dão apoio à continuidade cultural” (PARADISE, 2012, p. 16).

Egon Schaden (1974) no livro: “Os aspectos fundamentais da cultura Guarani”, destaca como é concebida a infância e a formação da personalidade na cultura Guarani:

A criança Guarani se caracteriza por notável espírito de independência. Na medida em que lhe permitem o desenvolvimento físico e a experiência mental, participa da vida, das atividades e dos problemas dos adultos. [...] Tratadas como adultos, as crianças Guarani são mais francas e menos retraídas do que estes, quando em contacto com estranhos (SCHADEN, 1974, p. 59).

Quando pensamos em “processos de aprendizagens” em nossa cultura não indígena, concebemos “a ideia de que a maior parte da aprendizagem ‘avançada’ efetiva acontece dentro de um modelo de escolaridade racionalizado que realça a cognição, a linguagem e o ensino” (PARADISE, 2012, p.12). Porém, a aprendizagem nem sempre é um processo simples e universalmente o mesmo em todas as sociedades e culturas, assim como demonstra os estudos de Paradise (2012), quando se depara com a prática educacional diferente da aprendizagem escolar da sociedade não indígena como a dos povos Mazahua que realça a reciprocidade e o compartilhamento, um tipo de aprendizagem que é adotado, não somente nos processos escolares mais em vários âmbitos não escolares.

Portanto, consideramos que a forma como os povos indígenas desenvolvem a aprendizagem em suas culturas, por meio de significados não verbais, esse estilo de aprendizagem quando confrontados com a dinâmica de aprendizagem da universidade pode ser impactante para o estudante indígena.

Outra professora (L. D. M.) também do curso de Enfermagem, porém da Disciplina Enfermagem em Centro Cirúrgico, preferiu responder por escrito o formulário do questionário:

Já tive 5 (cinco) alunas indígenas na disciplina, que é ministrada na 3ª série do curso de Enfermagem. De modo geral, o desempenho em avaliações teóricas foi menor que em avaliações práticas, pois a disciplina comporta 2 (duas) avaliações teóricas, com 34 h/s de aulas teóricas, e 1 (uma) avaliação prática, relacionada à 68 h/s de práticas clínicas desenvolvidas nos setores de centro cirúrgico, centro de material e esterilização e recuperação pós-anestésica. [...] As principais dificuldades eram cognitivas, para compreender e assimilar informações mais técnico-científicas. A redação de respostas em provas era precária, tanto em conteúdo quanto em forma (ortografia, articulação de ideias...) (L. D. M.).

O artigo de Brand e Calderoni (2012) traz a discussão sobre as ambivalências e desafios expostos pela presença indígena nas instituições de Ensino Superior. Os autores

realizaram um levantamento por meio de entrevistas pelo Projeto Rede de Saberes. Ressaltam que chegam às universidades povos, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados, marcados pela exclusão tanto social como cultural, a partir dos quais esperam dialogar com os saberes construídos e legitimados como universais, em busca de formação. Esse diálogo exige das universidades conhecer o mundo indígena e reconhecer a relevância dos conhecimentos produzidos por esses povos.

São povos, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados, marcados pela exclusão tanto social como cultural, que se confrontam com IES que sempre foram espaços identificados com os interesses das elites coloniais. Que condições têm as IES para atender as demandas e expectativas dos povos indígenas e contribuir para a formação de intelectuais capazes de atender as demandas de seus povos em sua difícil luta pela reconquista da autonomia, que passa pela gestão territorial e por melhores condições de sustentabilidade? (BRAND; CALDERONI, 2012, p. 90).

A presença de acadêmicos indígenas nas IES, além de contribuir para que se cumpra o que determinam a Constituição/88 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, pode transformar as IES em locais de trocas de conhecimentos e possibilidade de interação e reciprocidade entre os sujeitos envolvidos. Mas, para isso, segundo Brand; Calderoni (2012, p. 94) parafraseando Mato (2009, p. 88), deve-se revisar os “planos de estudo em todas as disciplinas”, incluindo direito, medicina, entre outras e também revisar os “modos de aprendizagem institucionalizados” nas IES.

O professor (A. J. P.) da disciplina de Psicologia Geral do curso de Psicologia também preencheu o formulário do questionário e respondeu que ao lecionar para dois indígenas, percebeu a dificuldade que esses estudantes apresentavam na escrita e compreensão de textos acadêmicos.

Tive um aluno (R.) e uma aluna (J.) indígenas. O aluno era mais novo e foi muito mal em todas as disciplinas, culminando com sua reprovação e consequente transferência de curso. A aluna, um pouco mais velha (21 anos), reprovou em metade das disciplinas e foi aprovada na outra metade, inclusive na minha. A aluna faltava muito e por muito pouco não foi reprovada na minha disciplina. Se relacionava bem com a turma e tinha amigos e amigas. [...] Já o aluno tinha muita dificuldade até com o idioma português, compreendia pouco o que eu solicitava nas avaliações e rechaçava minhas aproximações para tentar ajudá-lo. Tinha dificuldade em todas as matérias, notadamente nas de exatas e biológicas. Minha disciplina à época tratava das funções psicológicas básicas e superiores, então precisava fazer referência aos conteúdos de filosofia e anatomia/fisiologia. O aluno tinha muita dificuldade em escrever mais que três linhas sobre o que

perguntava, inclusive em atividades com consulta. Não tinha amigos na sala e era demasiadamente calado.

Nesta fala do professor de Psicologia (A. J. P.) sobre o desempenho e dificuldades dos indígenas que foram seus alunos, temos vários pontos para nos atentar em nossa análise como: reprovação; transferência de curso; faltas; deficiência na Língua Portuguesa em relação à compreensão do idioma e em relação à escrita; defasagem na compreensão dos conteúdos; interação com os demais estudantes não indígenas “não tinha amigos na sala” e novamente aparece a questão em se apresentar “demasiadamente calado”.

Em relação às reprovações, transferências e faltas dos estudantes indígenas na universidade, temos nos deparado com vários pesquisadores preocupados com a inclusão e permanência dos indígenas no ensino superior: (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016); (AMARAL, 2010); (NOVAK, 2007; 2014); (ANGNES, 2010); (AMARAL; FRAGA; RODRIGUES, 2016); (BERGAMACHI; KURROSCHI, 2013); (PAULINO, 2008); (PALADINO, 2012); (SISS; MONTEIRO, 2010); (SOUZA LIMA; HOFFMANN, 2007); (DAL' BÓ, 2010).

Lázaro; Montechiare (2016) apontam que os estudos das produções acadêmicas, a partir da década de 1970 que tratam sobre o protagonismo dos povos indígena que vivem em território brasileiro, demonstram que apesar desses povos, no contato com o não indígena, terem sofrido diversas “perdas”, por outro lado, também passaram a obter muitas conquistas “por meio da intensificação dos movimentos sociais indígenas em torno das históricas demandas e de novas que foram surgindo, entre elas, a educação superior” (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016, p. 11). Porém, ainda é um grande desafio a concretização dessa demanda quando se trata da permanência do indígena na universidade até a conclusão de seus estudos.

Não basta que estes acadêmicos indígenas entrem nos cursos de graduação das universidades estaduais ou outras, é preciso que eles permaneçam e tenham condições de concluí-los. Para isto, uma parte importantíssima nessa permanência é a efetivação de programas de acompanhamento pedagógico e programas de assistência estudantil, com apoio de: bolsas, moradia, alimentação, transporte, saúde, centro cultural ou um local próprio para os indígenas, creches, cultura, lazer, entre outros (AMARAL, 2016, p. 121).

Sabemos que, além das dificuldades que o estudante indígena enfrenta ao sair de sua comunidade para morar na cidade e cursar a graduação na universidade, também tem enfrentado a desigualdade educacional entre indígenas e não indígenas na universidade,

devido à precariedade da educação básica oferecidas nas escolas indígenas que não prepara o indígena para enfrentar a universidade. E quando entra na universidade, nem sempre o estudante indígena tem acesso a meios que possam sanar suas dificuldades.

Amaral e Baibich (2012) destacam a existência de dificuldades não só por parte dos estudantes indígenas, mas das também por parte das universidades, uma vez que, ainda existe a dificuldade para se pensar para além do conhecimento das práticas e certezas acumuladas da universidade.

Para Novak (2014) discutir políticas de permanência no Ensino Superior é necessário 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.

Apesar da importância da aprendizagem desses novos conhecimentos para os acadêmicos indígenas, adverte-se, porém, que este movimento raramente é de mão dupla, isto é, os indígenas parecem, para a academia, não ter nada sabido ou a ensinar. Ciência e cultura são, neste paradigma predominante, ainda que não explicitado, patrimônio da universidade e somente dela (AMARAL, 2016, 110).

Na análise de Rodrigues e Wawzyniak (2006), as ações voltadas para permanência são insuficientes e isoladas. Por isso, a necessidade de se criar uma política efetivamente pública, que extrapole os limites do assistencialismo e reconheça que abrir espaço para os indígenas nas universidades sem eles terem condições materiais efetivas para a sua permanência não é ação suficiente para a inclusão, podendo, inclusive criar situações de falsas expectativas nas comunidades, e mesmo de preconceito diante dos insucessos desses acadêmicos. São necessárias análises que avaliem essas políticas em sua totalidade, tanto no que diz respeito às universidades quando no que se refere aos impactos que elas vêm causando nas comunidades indígenas que estão recebendo os graduados.

O professor da Disciplina Teria Geral do Direito (A.L.M.) reparou que o estudante indígena também apresentou dificuldades de entendimento

[...] especificamente com relação ao contexto científico da disciplina, ausência de formação básica, inclusive com embaraço para interpretar texto e identificar o vocabulário jurídico. As principais dificuldades eram cognitivas, para compreender e assimilar informações mais técnico-científicas. A redação de respostas em provas era precária, tanto em conteúdo quanto em forma (ortografia, articulação de ideias...) (A. L. M).

Para que os indígenas, pertencentes às Terras Indígenas do Paraná, ingressem na universidade, precisam ser aprovados no processo de seleção específico do Vestibular Indígena que é diferente do vestibular universal, e quando entram na universidade, são tratados iguais aos demais estudantes não indígenas, suas diferenças culturais, defasagens de aprendizagem oriundas de um ensino médio precário, não são levados em conta durante o processo de avaliação de seus professores, que nem sempre são preparados para lidar com as diversidades em sala de aula.

Em relação a desigualdade existente no processo educacional entre indígenas e não indígenas, segundo Novak et al (2015) o Censo de 2010 (IBGE, 2010), indica que o índice de analfabetismo entre as comunidades indígenas no Brasil é bastante discrepante: de 32,4% enquanto para os não-índios essa taxa é de 14,6%. (IBGE, 2010).

A educação superior se constitui para os povos indígenas, como um campo escolhido para desenvolver estratégias que reforcem a visibilidade étnica e, ao mesmo tempo, ter acesso aos conhecimentos da sociedade brasileira. Esta escolha, por sua vez está relacionada à valorização dada ao conhecimento, por estes povos, quanto à distinção que é conferida para falar e escrever bem o idioma do não índio e desta forma, possibilitar o diálogo com compreensão e conquistar suas demandas. O corpo docente da universidade tem que ter essa leitura, de que esses estudantes, por pertencerem a um grupo que sempre sofreu preconceito na sociedade brasileira e, portanto, historicamente discriminado, poderão apresentar diversas dificuldades da mesma forma que apresentam os estudantes não indígenas: as matérias acadêmicas podem parecer complexas, considerando a realidade na qual eles pertencem, uma vez que possuem pouco ou quase nada de acesso aos meios tecnológicos em suas aldeias como o uso do computador e da internet; pouca participação nas aulas expositivas e nas apresentações de trabalhos orais para falar e expressarem suas ideias; muitas vezes não possuem informações necessárias de como é o curso que escolheram e de como ele funciona, ou a própria dinâmica da universidade. Além disso, mesmo que o professor se ofereça para sanar suas dúvidas, o estudante indígena poderá não procurá-lo, pois terá insegurança sobre o que perguntar e argumentar. A diferença existente entre as dificuldades apresentadas pelo estudante indígena e o não indígena na universidade, está no preconceito que sofre o indígena, historicamente disseminado em sociedade.

Segundo Mota e Assis (2008, p. 74), em comparação ao contexto anterior a Constituição Federal de 1988, atualmente, as populações indígenas no Brasil, têm tido maior visibilidade, uma vez seus direitos passaram a ser reconhecidos, tanto por parte das

instituições governamentais, nas legislações, quanto da sociedade nacional e internacional, aparecem mais na mídia. Mesmo assim, ainda, nós não indígenas desenvolvemos alguns conceitos deturpados sobre quem são os indígenas, herança do período colonial, que nos impedem de conhecê-los de forma mais efetiva e conseqüentemente, a partir dessas visões negativas, construímos preconceitos contra esses povos. Assinalam alguns dos preconceitos mais expressados em relação as populações indígenas:

[...] selvagens, atrasadas e com uma humanidade duvidosa. [...] vivem no passado e não se atualizam. [...] bons selvagens por viverem em um estado de natureza. [...] estão distantes de nós, ou no tempo ou no espaço. [...] passaram a usar roupas, instrumentos e utensílios do mundo dos brancos. [...] não falam mais sua língua. [...] não são mais índios (p.75 – 76).

Esse comportamento do aluno “demasiadamente calado” poderá ser compreendido, quando se tem participado e estudado a cultura indígena. Conforme destaca Paradise (2012) em relação às crianças Mazahua:

[...] A interação não verbalmente organizada é frequentemente menos reconhecida como fenômeno sociocultural, que é por si mesmo relevante para o processo de aprendizagem. Quando é levada em consideração é tratada em referência ou em apoio à conversa e às práticas discursivas (p. 13).

Ruth Paradise (2012) discute a organização não verbal da interação social e seu significado característico ao descrever como o modo separado-mas-junto da interação subjaz e estrutura a experiência social dos bebês e das crianças Mazahua. Procura mostrar que esse comportamento não verbal pode ser entendido para muito além de um suporte ou apoio ao comportamento verbal, e argumenta que a participação precoce na interação social não verbalmente organizada constitui uma experiência enculturadora que envolve significados relevantes e culturalmente específicos.

A apreciação da natureza cultural do comportamento interacional não verbal e de como ele informa a organização das atividades de aprendizagem dentro e fora da escola pode ser alcançada quando se dá atenção à enculturação precoce dos padrões interacionais não verbais. A ênfase na compreensão não verbal da significação cultural parece especialmente apropriada e necessária quando se estuda a experiência enculturadora de bebê e de crianças, cuja compreensão e uso do idioma não existem ou são limitados. Embora sua experiência social inicial possa ser acompanhada pelo discurso, sua compreensão e sua aprendizagem não

dependem dele. Realmente, a fonte de significado cultural para eles é a organização não verbal e o conteúdo das interações interpessoais observadas e participadas. Mesmo quando os outros usam o discurso como um meio de comunicação, os significados imediatamente disponíveis para as crianças pequenas não são aquelas derivadas das palavras. (PARADISE, 2012, p. 15).

Em nossa convivência com os estudantes indígenas nos projetos do LAEE/UEM, observamos um momento que consideramos bastante pertinente compartilharmos nesta tese. Um estudante indígena da etnia Kaingang do curso de Pedagogia e participante do PIBID/Diversidade/UEM (2015) fez a contação de uma história Kaingang para um grupo de estudantes indígenas e não indígenas graduandos do curso de Pedagogia e havia uma criança indígena falante apenas da Língua Kaingang presente no local que, ao ouvir a narração da história na Língua Portuguesa, permaneceu o tempo todo de cabeça erguida, de olhos fixos para o contador da história. Quando a história foi narrada na Língua Kaingang, a criança abaixou a cabeça e permaneceu assim até o final da história. A nossa impressão neste momento foi a de estranheza, por consideramos em nossa cultura “não indígena”, que abaixar a cabeça, desviando o olhar, a criança não estaria mais atenta a contação da história, parecendo-nos que a história contada não lhe fazia mais sentido. Ao final da atividade, o estudante Kaingang nos explicou que a atitude daquela criança, de abaixar a cabeça para ouvir a história em sua língua, demonstra a forma como as crianças Kaingang interagem na aprendizagem com os adultos. A criança não precisa focar o olhar para o que lhe está sendo ensinado.

Outra situação, relatada por esse mesmo estudante Kaingang participante do PIBID/diversidade nos aponta esse mesmo caso: uma professora do curso de Pedagogia chamou a atenção do estudante indígena em sala de aula durante uma explicação de conteúdo de sua matéria, solicitando que esse estudante dirigisse o olhar para ela e não ficasse de cabeça baixa durante sua explicação, acreditando que o estudante estaria demonstrando desinteresse pelo conteúdo.

Nos estudos de Paradise (2012) sobre a interação da mãe e a criança Mazahua, destaca que:

[...] A mulher não divide seu tempo entre os cuidados com a criança e as tarefas intermináveis que a ocupam. Ela cuida das duas coisas simultaneamente. [...] Só raramente uma mulher para de fazer algo para atender uma criança. [...] Independente da idade da criança, a qualidade característica da interação consiste no fato de que elas estão juntas e, ao mesmo tempo, cada uma está envolvida separadamente em sua atividade (PARADISE, 2012, p. 17).

A autora Paradise (2012) relata que as crianças indígenas estão sempre ao lado da mãe ou de um parente, nos afazeres do dia-a-dia como na lida com os artesanatos, mas nessa interação, nem as crianças requerem nem lhes é dada a atenção por parte dos adultos. “Mesmo quando uma mulher dá atenção a uma criança, como quando tira dela uma tesoura ou lhe troca sua roupa suja, é a atividade ou incidente que é o foco da atenção materna, e não a criança como pessoa. Não acontece a focalização da atenção do/no outro ou a troca de olhares” (p. 18).

A atitude da criança Kaingang em não fixar o olhar para o contador da história, não representa para essa etnia descaso ou desatenção, uma vez que essa é a interação que as crianças desenvolvem com os adultos e os adultos com elas. E, para as crianças Mazahua: “Essa atenção indireta não implica descaso físico ou emocional. As mulheres não se distanciam das crianças e seu calor e afeição maternos são evidentes” (PARADISE, 2012, p. 18).

Destacamos nas falas dos professores uma visão que está muito recorrente na universidade, a de que os estudantes indígenas são tímidos aprendem menos, e tem dificuldades de interação em sala de aula.

Tive 2 alunas, e um rapaz - A primeira aluna para quem ministrei aula foi em uma disciplina com 68 horas, pude perceber que ficou isolada da turma, apenas uma aluna fez amizade com ela e é com ela que fez o trabalho que solicitei. Eu sempre me direcionava a ela, fazendo com que participasse das aulas. Ela sempre participava, mesmo que acanhadamente. Fez um trabalho maravilhoso em relação ao plano de aula. Pedi que ela focasse na atuação dela em sua comunidade, já que lecionava lá. Ficou um trabalho muito bonito, pedi que falasse para a turma. Seu desempenho na realização dessa atividade foi ótimo, mesmo que **muito timidamente**.

A segunda aluna foi em uma disciplina de Artes em que eu teria somente 34 horas, por isso o contato foi muito rápido, com ela **identifiquei a mesma timidez**, contudo como oportuneizei o trabalho com a expressão corporal e oral, pude vê-la recitar um poema maravilhosamente bem em uma apresentação que fizemos ao final da disciplina, além de fazer com que o grupo interagisse mais com ela e vice-versa (Professora da disciplina de estágio R. S. B.).

O professor (J. C. G.) que leciona Metodologia do ensino de matemática – 1ª a 4ª séries do ensino fundamental II (Curso de Pedagogia), destacou que, dentre as várias dificuldades apresentadas como empecilho ao “bom” desempenho acadêmico pelos estudantes indígenas, a timidez.

Dentre diversos acadêmicos com os quais pude ter contato, vários são os motivos que justificam as dificuldades de aprendizagem nos conteúdos matemáticos. Alguns demonstraram dificuldade de interpretação de texto, bloqueios psicológicos, falta de entusiasmo, dificuldade de expor suas dificuldades geradas, principalmente, pela timidez (J. C. G.).

A questão desinteresse por parte dos indígenas, também é uma constante na fala dos professores, conforme traz a professora do curso de Pedagogia, da disciplina de Estágio curricular supervisionado na Educação Infantil e Formação e Ação docente: práticas de ensino na educação infantil:

Alguns acadêmicos não indígenas possuem receio de formar duplas ou grupos com os acadêmicos indígenas porque às vezes esses últimos se demonstram desinteressados com o cumprimento da elaboração de trabalhos e também porque apresentam dificuldades no processo de escrita e de comunicação formal (H. T. I. S.).

Collet; Paladino; Russo (2014) destacam no livro: “Quebrando preconceitos: subsídio para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas”, a pesquisa que realizaram sobre o modo como as culturas e histórias indígenas é abordado em sala de aula. Realizaram entrevistas e observações com professores em diferentes estabelecimentos de ensino e perceberam que as atividades e conteúdos que dizem respeito aos povos indígenas são muito limitados e restritos com ideias muito defasadas. Destacam ainda que no discurso desses professores, relatam que abordam a temática indígena em sala de aula a partir do que aprenderam na escola quando eram crianças. Indignadas, as autoras questionam:

E o que foi que essas pessoas aprenderam e nossas crianças do século XXI ainda aprendem? O “índio” como um ser vinculado ao passado, com alguma presença significativa somente na formação da colônia e na constituição do “povo brasileiro”; O “índio” como um genérico, sem atentar para a diversidade cultural das mais de 305 etnias presentes em nosso país; o “índio” como alguém que vive na floresta, isolado e nu, subsistindo apenas da caça e da pesca, e aqueles que fogem desse padrão “já não sendo índios”; e o “índio” como ser preguiçoso, que ocupa muita terras e atrapalha o desenvolvimento da nação, entre outros estereótipos (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 5).

Trazemos em destaque a fala do professor (I. F.) do curso de História para destacar como essa visão deturpada sobre o indígena se propaga na universidade investigada:

Já tive alunos indígenas que viviam nas aldeias e alunos indígenas que viviam fora das aldeias. Esses últimos trabalhavam e tinha uma vida normal. Um deles nem poderia ser considerado indígena, na medida em que tinha apenas ascendentes indígenas. Acho que sua preocupação é com os indígenas das aldeias que, invariavelmente, reprovam em todas as disciplinas (I. F.).

Analisamos essa observação por parte do professor com muitas ressalvas, uma vez que não comungamos das mesmas ideias do mesmo, que não reconhece a identidade indígena do estudante pelo fato deste, não morar em aldeia. O professor demonstra com isso, falta de conhecimento da atual realidade que vive os povos indígenas no Brasil. Afinal, o que define a identidade de um indígena, uma vez que este precisou sair de suas terras para morar na cidade não por vontade própria, mas a partir das transformações sociais e econômicas da sociedade, que ocorreu por um processo de desapropriação de terras, de desenvolvimento econômico e social de exploração que dizimou e expulsou grande parte dos povos indígenas de seus territórios?

O direito internacional, hoje, identifica como povos indígenas aqueles povos que descendem de povos que pré-existem aos Estados atuais (feito histórico), conservam totalmente ou parcialmente as suas instituições sociais, políticas, culturais ou modo de vida (vigência atual), e que tem autoconsciência da sua própria identidade (critério subjetivo) (FAJARDO, 2009).

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas em países independentes destaca:

Art. 1. O presente Convênio se aplica:

b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descender de populações que habitaram o país ou uma região geográfica que pertencesse ao país à época da conquista ou colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, qualquer que seja a sua situação jurídica, conservem todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, sociais e políticas, ou parte delas.

2. a consciência da sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições do presente Convênio (OIT, 2011, p. 15).

Portanto, os povos indígenas foram e ainda são, vítimas das inovações e das transformações que mexem com seu modo de produzir a existência. Estão sempre em busca de formas variadas de produção, maneiras de resistirem às transformações forçadas por elementos externo à suas aldeias, mas que influenciam diretamente na vida de suas

comunidades. Importante destacar também que a ideia de identificar o indígena com base na posse de certos traços físicos (por exemplo, ter cabelo preto e liso, e pouco pelo no corpo), culturais (como falar uma língua indígena, utilizar “roupa de índio” e não utilizar tecnologia ocidental) ou de hábitat (viver na floresta) está ultrapassada (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 13). Além disso, deve-se destacar que o indígena mesmo sendo desapropriado de suas terras, tem o direito de usufruir dos bens materiais universais e por isso “o crescente acesso às tecnologias de comunicação e informação tornam insustentável a ideia de que *índio é quem vive pelado na floresta*” (COLLET; PALADINO; RUSSA, 2014, p. 30).

João Pacheco de Oliveira (1998) escreve na obra “Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais” sobre a situação dos povos indígenas do Nordeste brasileiro que, mesmo não sendo de interesse dos etnólogos do país, por meio de seus movimentos, vêm ocupando cada vez mais o cenário sociopolítico regional e assim questionando as tradicionais visões e imagens que advogam a inexistência, a extinção ou ainda o gradual desaparecimento dos povos indígenas na Região (SILVA, 2011).

Após a Lei de Terras de 1850 que determinou que todas as propriedades de terras fossem registradas em cartórios, definiu as terras devolutas oficiais que poderiam ser vendidas em leilões públicos, os senhores de engenho no litoral, os fazendeiros no interior, os tradicionais invasores das terras dos antigos aldeamentos indígenas bem como as autoridades defensoras que possuíam interesses comuns, sistematicamente afirmaram que os índios estavam “confundidos com a massa da população” e por esse motivo não existiam razões para continuidade dos aldeamentos (SILVA, 2011).

Antes do final do século XIX já não se falava mais em povos e culturas indígenas no Nordeste. Destituídos de seus antigos territórios, não são mais reconhecidos como coletividades, mas referidos individualmente como “remanescentes” ou “descendentes”. São os “índios misturados” de que falam as autoridades, a população regional e eles próprios, os registros de suas festas e crenças sendo realizados sob o título de “tradições populares” (OLIVEIRA, 1999, p. 58).

A determinação oficial era de extinguir os aldeamentos e no ato de medir, demarcar e lotear com destinação de pequenas glebas de terras para umas poucas famílias, já para os arrendatários e invasores tiveram suas posses legitimadas. Desta forma, muitos indígenas tiveram que migrar para as periferias urbanas, dispersaram-se pelas regiões vizinhas aos aldeamentos, outros passaram a trabalhar “de alugado” em suas próprias terras agora nas mãos de fazendeiros, e umas poucas famílias permaneceram nos “sítios”, pressionadas ao

longo do tempo por fazendeiros. Assim, a partir das últimas décadas do Século XIX, ocorreu um silêncio oficial sobre os índios no Nordeste (OLIVEIRA, 1999).

Diante deste contexto, os habitantes dos lugares onde existiram antigos aldeamentos passaram a ser chamados de “caboclos”, condição essa muitas vezes assumida pelos indígenas para esconder a identidade étnica diante das inúmeras perseguições. A essas populações foram dedicados estudos sobre seus hábitos e costumes, considerados exóticos, suas danças e manifestações folclóricas, consideradas em vias de extinção. “Como também aparecerem nas publicações de escritores regionais, cronistas e memorialistas municipais que exaltam de forma idílica a contribuição indígena nas origens e formação social de cidades do interior do Nordeste” (SILVA, 2011, p. 315).

Ainda sobre o discurso do professor (I. F.) do curso de História e sua visão pejorativa sobre os indígenas:

A política brasileira para os indígenas está completamente equivocada. Não me refiro apenas às vagas nas universidades, mas em todos os sentidos. A própria questão da terra está completamente equivocada. Os índios que somam ao todo (incluindo os que vivem em áreas urbanas) 800.000 pessoas e já possuem 13% do território nacional. Isso equivale a três vezes o território da Alemanha. Na Alemanha vivem 84 milhões de pessoas. Nossas autoridades e os intelectuais estão empenhados em aumentar as demarcações de terras indígenas. Eles não entendem a natureza do problema indígena, que não é a falta de terras, mas a prática do socialismo que prevalece nas aldeias. Continuando assim, daqui 500 anos eles poderão estar tão desenvolvidos como está hoje a Coreia do Norte (I. F.).

Novaes (1994) quando escreve sobre “o índio e a modernidade”, no livro “Índios no Brasil” organizado por Grupioni, relata sua experiência na convivência com alguns grupos indígenas na Amazônia, no Centro-Oeste e no Sul do País, quando a cultura indígena ainda era muito forte em seus grupos. Destaca a visão que a maioria da sociedade brasileira tem sobre o índio: uma parte da população brasileira não entende ou não admite a demarcação de terras indígenas, tratam com indiferença a existência desses povos e sua preservação, “sob o argumento que se trata de indivíduos improdutivos, obstáculos ao ‘progresso’ ou ao ‘desenvolvimento’” (p. 183). Outra parte, numa visão “condescendente”, até admite a demarcação, desde que se preservem outros interesses nacionais, sejam eles o “desenvolvimento”, a manutenção da soberania ou “um limite de terra por índio”. Uma terceira parte parece defender a demarcação das áreas indígenas e seus direitos de preservar sua cultura, conforme estabelecido na Constituição de 1988.

Os povos indígenas, ao contrário do que muitos ainda pensam, são extremamente ativos, criativos e inteligentes. Pode-se observar, em seus mitos e mesmo no cotidiano, o desprezo que sentem por pessoas que não têm como sustentar sua família, por um homem que não trabalha ou por uma mulher que não cumpre com seus afazeres. Para se casar, por exemplo, é importante que o indígena se mostre trabalhador, alguém que poderá sustentar e cuidar de sua família. Por que, então, permanece a ideia de que os índios são preguiçosos? Porque não conhecemos as culturas indígenas e olhamos para elas com olhos da “nossa cultura”. Que olhos são esses? Olhos acostumados com o capitalismo, o lucro, a acumulação, o desenvolvimento (este entendido à luz da tecnologia ocidental e desconsiderando outras de suas formas e concepções). Por essa razão, é muito difícil observarmos uma sociedade que se contenta com os bens que possui e não trabalha exaustivamente para acumular outros ou fazer com que outros os acumulem para si (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 57).

Portanto, quando na interação entre professor – aluno no processo de ensino-aprendizagem na universidade, atentemos para o fato de que, se o professor não tiver esse conhecimento sobre a cultura indígena, poderá considerar que atitudes e comportamentos do estudante indígena em sala de aula, que são próprios da sua cultura, possam ser manifestações de falta de atenção ou não compreensão dos conteúdos por parte desse estudante, caso ele, por exemplo, no momento em que o professor expõe oralmente o conteúdo não fixar o olhar diretamente para o professor ou permanecer por mais tempo “calado” se comparado aos demais estudantes não indígena. Uma vez que temos conhecimento sobre sua cultura e modo de conhecer, compreenderemos que: “Os povos indígenas detêm mecanismos próprios e autônomos de produção de conhecimento que, quando confrontados com a lógica institucional da universidade, geram conflitos [...]” (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016, p. 10).

“O que se percebe é que grande parte das manifestações de preconceito e intolerância decorrem do desconhecimento sobre as populações indígenas. A maior parte das pessoas se contenta em julgar a partir de informações superficiais ou já superadas, mas diretamente com populações indígenas, educadores e formadores de opinião em geral têm o dever de conhecer de forma aprofundada as características socioculturais dessa parcela da população brasileira” (MOTA; ASSIS, 2008, p. 77).

Por meio das entrevistas com os professores, destacaram suas limitações e dificuldades em lecionar para os indígenas, considerando que a questão da diferença entre a Língua Portuguesa e a Língua Indígena passa a ser um empecilho para a compreensão dos conteúdos e interação com o professor, conforme relata as falas dos professores abaixo:

Não me lembro exatamente quantos acadêmicos indígenas já tive. Acho que foram seis. Em geral, o desempenho é razoável. Varia um pouco, não há um padrão. Mas considero que eles não atingiram as metas colocadas para a disciplina. [...] A maior dificuldade encontrada até agora foi com relação à comunicação. Como meus alunos não compreendiam muito bem o português, tenho encontrado bastante dificuldade em transmitir os conteúdos e ajudá-los a entender os conceitos básicos das disciplinas. A maioria fala e compreende português numa conversa, numa aula, ainda que percam certas informações. Chegam a ler os textos, mas não conseguem interpretá-lo (A. F. L. L. Professora do curso de Pedagogia das Disciplinas: METEP – Metodologia da Pesquisa em Educação; Iniciação à Ciência e à Pesquisa; Métodos e técnicas de pesquisa em educação; Metodologia de planejamento de projetos de pesquisa em educação).

A Professora (H. T. I. S.) que leciona as Disciplinas: Estágio curricular supervisionado na Educação Infantil e Formação e Ação docente: práticas de ensino na educação infantil, respondeu:

O acadêmico apresentou-se bastante disciplinado e interessado. As notas eram medianas. Possuía dificuldade na elaboração da escrita formal, mas tudo o que pedia para arrumar ele assim o fazia. Com certeza essa dificuldade se originava da não aproximação formal com a língua portuguesa (H. T. I. S.).

O professor da Psicologia aponta em suas observações uma série de questões que precisam ser destacadas, como o excesso de faltas que prejudicava a estudante indígena nas avaliações e aponta como uma das possíveis causas dessas faltas as “dificuldades financeiras da estudante”:

[...] as dificuldades eram diferentes para os dois alunos. A aluna passou o ensino médio em escolas urbanas de Campo Mourão, o que facilitava a comunicação e o entendimento do conteúdo. Mesmo assim, por conta do excesso de faltas ia muito mal nas avaliações. Não posso inferir sobre as causas de todas as faltas, mas um fator que parecia ser recorrente era a dificuldade financeira da aluna em se manter num curso integral.

Neste trecho da fala do professor de Psicologia, destaca-se novamente a questão interação, compreensão da língua e defasagem de conteúdos advindas do Ensino Médio realizado na aldeia, como justificativas para as dificuldades que o estudante apresentou em sua disciplina e aponta algumas estratégias que poderiam sanar tais dificuldades, uma vez que considera que a universidade não parece estar preparada para receber esses estudantes.

[...] o aluno, apresentava todo o tipo de dificuldade: (relacional/socialização, cognitiva e linguística). Por sua dificuldade com o idioma e por ter cursado a

maior parte da vida escolar na comunidade étnica, apresentava maior dificuldade em conteúdos específicos de biológicas, filosofia e estatística. Tais dificuldades poderiam ser sanadas com acompanhamento psicopedagógico e cursos de aprimoramento. A universidade se demonstrou completamente despreparada para a inclusão desses alunos, abandonando-os ao fracasso sem se responsabilizar por ele (A.J.P.).

Um dos desafios para a universidade para receber estudantes pertencentes aos povos indígenas está na necessidade desta instituição em contemplar o modo de vida do indígena que por muito tempo tiveram seus meios de transmissão de conhecimento desconsiderados.

As diferenças das práticas culturais – o sentido da vida em família, os casamentos em idades tidas em nossa cultura como muito jovens, os distintos modos de lidar com o tempo, a língua materna e o valor da palavra falada, os sentidos da tradição e das relações de parentesco –, todas as pequenas particularidades com que se configuram as culturas surgem como desafios para o acolhimento em instituições que, sabemos, estão tradicionalmente acomodadas em receber jovens estudantes brancos, de classes média e alta, com percurso escolar de sucesso previsível (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016, p. 9).

A professora da disciplina de Políticas Públicas e Gestão Educação, respondeu da seguinte forma:

Tive um aluno que embora fosse interessado, somente se dedicou a festas e baladas. Reprovou. Uns dois ou três anos depois retornou, mais maduro, centrado, e foi aprovado na mesma disciplina. Tive alunas mulheres. Percebi que elas são mais focadas, e vencem mais facilmente as dificuldades, menos deslumbradas com as novidades da vida acadêmica, mais ansiosas para terminar o curso e aprender. Tanto os alunos homens, quanto mulheres se mostram respeitosos, carinhosos e educados (E. E. S.).

Em relação às dificuldades dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, os professores relataram que observam em suas disciplinas as dificuldades apresentadas pelos estudantes e quais providências tomaram na tentativa de sanar tais dificuldades.

A professora de Políticas Públicas e Gestão Educacional do Curso de Pedagogia (A. M. C. F.) observou que dos quatro estudantes indígenas que cursavam sua disciplina, apenas um terminou a disciplina com êxito, dois desistiram e um reprovou. Este último não participou das atividades em equipe, não procurou refazer as atividades e no exame final não compareceu. A participação foi bem aquém do esperado. Para esta professora, essas dificuldades existem pelo fato de:

A dificuldade na comunicação e interação com o grupo de alunos, dificuldade nas leituras/atividades em grupo. Atribuo as dificuldades de subsídios que compõem em núcleo que são adquiridas ao longo da escolarização, anterior à universidade (A. M. C. F.).

A professora do curso de Enfermagem (S.M. A.) ao descrever o desempenho acadêmico de duas estudantes, destaca que percebia que havia muita dificuldade de compreensão por essas alunas em sua disciplina.

A compreensão parecia não ser atingida completamente em uma situação. A expressão escrita deixava muito a desejar mais especificamente com a mais jovem, mas não era suficiente também no caso da mais madura. A construção de frases deixava muito a desejar. Tenho impressão que tem-se um problema na formação inicial desses alunos (S.M. A.).

A professora da disciplina de Estágio Curricular do curso de Pedagogia (H. T. I. S.) também destacou ter observado dificuldades por parte do aluno na elaboração da escrita na Língua Portuguesa:

Possuía dificuldade na elaboração da escrita formal, mas tudo o que pedia para arrumar ele assim o fazia. Com certeza essa dificuldade se originava da não aproximação formal com a língua portuguesa (H. T. I. S.).

É recorrente nos relatos dos professores detectarem a dificuldade, por parte do indígena, em relação à escrita. De fato, a aprendizagem indígena ocorre por meio da oralidade, “para os indígenas o poder da palavra está enraizada na cultura e eles utilizam o poder da linguagem simbólica, tanto corporal quanto verbal, de forma plena durante todo o processo ensino-aprendizagem” (DOMINGUES, 2006, p. 55).

Segundo a professora de Estágio Curricular Supervisionado Ed. Infantil; Ensino Fundamenta; Modalidade Normal do Curso de Pedagogia (M. J. C. M.)

Quando trabalhei com a aluna E., mencionada na questão anterior, senti que ela não interagiu com a turma, estava sempre afastada, sozinha, sem fazer amigos. Sua dificuldade era muito grande, tanto no aspecto das relações pessoais como na aprendizagem. Ela quase não falava. Estava sempre cabisbaixa, parecia estar sempre preocupada, por várias vezes se ausentou das aulas por dias e quando retornava se explicava que havia ido ver a família. Na aprendizagem sua dificuldade era bem acentuada, deixou a prova em branco não conseguiu resolver nenhuma questão. Quando a abordei para conversar sobre o assunto ela não conseguiu se manifestar (M. J. C. M.).

A professora de Políticas Públicas e Gestão Educacional do Curso de Pedagogia (A. M. C. F.) observou que um dos maiores empecilhos para um bom desempenho acadêmico do

indígena está na dificuldade de interação em sala de aula, no desenvolvimento de trabalhos em grupos:

[...] distanciamento/recolhimento. Especialmente os alunos são mais retraídos. Possuem dificuldades para realizar trabalhos em grupos (A. M. C. F.).

Os estudantes indígenas quando realizam trabalhos em grupos, muitas vezes não se destacam nos trabalhos em grupos e ficam à margem do processo, permitindo que seu colega (não indígena) se destaque mais que ele. Estes estudantes demonstram ter uma baixa autoestima diante de uma série de fatores discriminatórios que sofrem em nossa sociedade (não indígena), dificultando seus relacionamentos interpessoais e a sua participação nos trabalhos escolares que são realizados em grupos o que acaba afetando a sua aprendizagem.

O sentimento de inferioridade atormenta a maioria dos estudantes indígenas. Por conta disso, podem ter dificuldades em participar das atividades em grupo, em se destacar, tomar a frente das decisões que são postas no grupo e nas apresentações de trabalho. Essa situação pode até acarretar o desinteresse pela aprendizagem, traduzido, em alguns casos, por baixo rendimento nos estudos, chegando à repetência e ou evasões.

Observamos que ao falarem sobre as dificuldades do estudante indígena em relação ao processo ensino e aprendizagem em suas disciplinas, os professores relatam quais são as providências, estratégias e ou mecanismos que costumam utilizar para que o estudante supere suas dificuldades e obtenha êxito no processo de aprendizagem, conforme relata a professora da Disciplina Formação e Ação Docente: anos iniciais do ensino fundamental e Estágio Curricular no ensino fundamental (M.C.B.M.) sua experiência com uma estudante indígena no curso de Pedagogia e quais foram suas estratégias:

Durante o processo de ensino e aprendizagem observei que a acadêmica indígena raramente participava nas discussões orais, mas estava muito atenta e sempre realizava as atividades. A dificuldade que pude verificar foi em relação a realização das intervenções, quando a acadêmica precisou ministrar aula com turma do 2º ano do ensino fundamental. Ela ficava mais como auxiliar de sua colega do que como futura professora (M.C.B.M.).

Na fala dos professores, fica claro que concebem que há uma diferença no processo de aprendizagem universitária do estudante indígena, no que concerne à apreensão dos conteúdos, na forma de participar das aulas, na interação em sala de aula. Diante de tais constatações, quais medidas foram tomadas pelos professores?

A professora (M. C. B. M.) encontrou uma forma de fazer a estudante interagir com a turma na qual estagiava e ao mesmo tempo cumprir sua tarefa de intervenção pedagógica.

Nesse sentido conversei com ela dizendo que precisava ensinar as crianças algum conteúdo, explicar as crianças alguma atividade para que eu pudesse verificar o encaminhamento dado.

Ela relatou que tinha medo de começar a explicar o conteúdo as crianças e misturar a língua kaingang, já que ela era falante dessa língua. Por isso, evitava a conversação. Então sugeri e perguntei se ela permitia que eu dissesse as crianças que era indígena, assim ela poderia explicar sobre a cultura dela as crianças. Ela achou interessante e aceitou.

No outro dia da intervenção expliquei as crianças e a acadêmica explicou sobre a cultura dela as crianças. Muitas crianças tinham curiosidade se, por exemplo, havia chuva na casa dos índios, assim ela foi conversando e se soltando em relação a turma.

Penso que assim podemos oportunizar aos indígenas partirem do conhecimento que possuem para a realização das atividades que precisam desenvolver na prática docente (M. C. B. M.).

Podemos verificar que a professora (M. C. B. M.) encontrou uma estratégia que além de ter dado visibilidade à estudante indígena que acabou desempenhando com êxito sua atividade, também proporcionou uma maneira de valorização da cultura da etnia da estudante (Kaingang), uma vez que a estudante conseguiu expor aos alunos, um pouco da forma como seus povos se organizam, possibilitando tornar positiva sua autoimagem e, com isso, elevar a sua autoestima, uma vez que a referida estudante foi aprovada nesta disciplina e graduou-se em 2013.

A professora de Políticas Públicas destacou:

[...] abrir espaço para que deixem claro suas dúvidas, e então solucioná-las. Gostam do debate, mesmo tímidos parecem se sentir valorizados em participar. É importante **aprovada** experiência pessoal para as aulas, o que a disciplina em questão permite com sucesso. Incentivar a participação, o debate, marcar encontros em contra turno, fazer atividades em grupos, favorecer a participação, solicitar anotações de todos os textos (E. E. S.).

As estratégias tomadas pela professora de Estágio (A. M. C. F.) foram as seguintes:

Desde o início me dispus a atender em horários fora da aula para sanar possíveis dúvidas. Nunca houve procura por parte de nenhum deles. Indicava procurar monitores das áreas para tirar dúvidas na tentativa de incluí-los em atividades com outro acadêmico (A. M. C. F.).

O professor (M. P. C.) que leciona a disciplina Psicologia da Educação e Didática no curso de Pedagogia relata:

Sempre procurei atender individualmente, ler os trabalhos antes de serem entregues para que os mesmos pudessem melhorar sem desempenho em uma perspectiva formativa e não diagnóstica apenas (M. P. C.).

A professora de Pedagogia (H. T. I. S.) na tentativa de superar as dificuldades procurava aproximar-se do estudante, auxiliá-lo no processo de registro formal e cobrava constantemente sua participação e responsabilidade no desenvolvimento das atividades propostas.

Procurava estar sempre mais próxima do aluno, auxiliá-lo no processo de registro formal e cobrava constantemente sua participação e responsabilidade no desenvolvimento das atividades propostas (H. T. I. S.).

A professora (M. L. C. M.) relatou o que faz para sanar as dificuldades dos estudantes:

Quando percebi sua dificuldade a ponto de zerar na prova procurei conversar com as pessoas responsáveis por este trabalho dentro da UEM, na CUIA. Falei com a professora Izabel Cristina e com a professora Rosângela Faustino. Elas me orientaram a fazer um trabalho mais individualizado com ela. Então quando íamos para a escola campo de estágio eu a deixava um pouco do tempo observando a aula da turma em que estava escalada e em outro tempo eu me sentava com ela, só nós duas para fazer a leitura dos textos da disciplina. Líamos parágrafo por parágrafo, buscando as ideias principais, de forma que ela pudesse assimilar o conteúdo.

A professora do curso de Enfermagem relatou sua experiência para tentar sanar as dificuldades das estudantes indígenas.

Propus trabalho em grupo/dupla, contando sempre que um podia ajudar o outro e incluí trabalhos de pesquisa onde elas podiam compor um texto, uma produção diferente de prova escrita. Sempre se aprende nestas circunstâncias (S. M. A.).

A experiência relatada pelo professor de Psicologia (A. P. A.) com estudantes indígenas na graduação, demonstra sua preocupação em propiciar momentos de interação entre os estudantes indígenas e não indígenas em sala de aula, por meio da organização de grupos de estudos. No entanto, percebeu que suas estratégias de interação não tiveram sucesso, pois acredita que não basta inseri-los em grupos de pesquisas, uma vez que o

estudante indígena já traz consigo o peso da discriminação e do preconceito que sempre sofreu de inferioridade:

Ao identificar a dificuldade do aluno em se envolver com os colegas e o conteúdo, tentei uma aproximação com ele, que foi rechaçada pelo mesmo, inúmeras vezes. Era como se ele percebesse a dificuldade, mas por conta dos preconceitos sofridos pela comunidade indígena, não quisesse assumi-las. Tal atitude, que num primeiro momento passa por empoderada, na verdade, conduz o aluno ao fracasso. Incomodado com isso, comecei a fazer mais atividades em grupo (estudos dirigidos, nunca seminários), trabalhos em sala individuais e discussões na forma de círculo. Algumas alunas, preocupadas com a questão e suscitadas pelas aulas de Antropologia, também buscaram se aproximar de R. fora da sala de aula, mas suas notas não melhoraram. Comentei o caso com a coordenadora do curso, que disse não poder ajudar muito porque a UEM não tinha apoio psicopedagógico para esses alunos (A. P. A.).

Ao lecionar para indígenas, o professor passa a ter a compreensão da diversidade que compõe a universidade, principalmente atento, a história de discriminação e preconceito que esses povos sempre tiveram na composição na sociedade brasileira. Segundo Novak (2014), “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” (NOVAK, 2014, p. 179).

A professora de Estágio Curricular Supervisionado (M. J. C. M.) ao se deparar com dificuldades em lecionar para uma indígena, informou a CUA/UEM e solicitou orientações. Após ter obtido maior clareza sobre a realidade cultural da estudante, passou a desenvolver algumas estratégias pedagógicas no intuito de incentivar a estudante a participar com maior afinco de sua disciplina:

Quando percebi sua dificuldade a ponto de zerar na prova procurei conversar com as pessoas responsáveis por este trabalho dentro da UEM, na CUIA. Falei com as professoras Izabel e Rosângela. Elas me orientaram a fazer um trabalho mais individualizado com ela. Então quando íamos para a escola campo de estágio eu a deixava um pouco do tempo observando a aula da turma em que estava escalada e em outro tempo eu me sentava com ela, só nós duas para fazer a leitura dos textos da disciplina. Líamos parágrafo por parágrafo, buscando as ideias principais, de forma que ela pudesse assimilar o conteúdo (M. J. C. M.).

O professor de Matemática apontou uma série de medidas que já foram desenvolvidas com os estudantes da UEM, na tentativa de, segundo ele, ajuda-los a superar suas dificuldades de aprendizagem, porém, sem muito êxito, dentre elas:

- a) A oferta de monitor específico para a disciplina, cujo resultado não foi satisfatório, uma vez que invariavelmente os estudantes não compareciam no horário agendado. Salienta-se que este horário, das 17h30min às 19h, foi estabelecido para que nenhum estudante deixasse de frequentar as aulas regulares.
- b) Atendimento individualizado na Tulha, em horário compatível com as atividades acadêmicas, tanto do estudante como do monitor. Observou-se que o monitor, aluno da Engenharia, não sabia explicar os porquês, pois sabia resolver, mas não sabia explicar. Isso ocorreu, desconhecia a metodologia adequada para explicar o conteúdo. Ao ser chamado na Tulha, para assessorá-lo, verifiquei a extrema dificuldade da aluna. Inicialmente, parecia que não entendia o que eu dizia. Ao fazer perguntas elementares como o resultado de 6×7 , ficava muda e, após muita insistência, apresentava um resultado absurdo! Embora o conteúdo fosse fração, os exercícios propostos na lista necessitavam conhecer as tabuadas e isso ela não tinha o menor conhecimento. Ao construir a multiplicação, para justificar o resultado, parecia que entendia o que estava sendo feito, todavia, ao solicitar a ela que fizesse o mesmo procedimento para outros fatores na multiplicação, cometia erros absurdos.
- c) Reserva de vagas para o curso de Matemática Básica ofertado no Projeto “Proinício”, do qual atuei como coordenador. A falta de interesse dos estudantes indígenas foi constatada em todas as edições.

Diante das reprovações de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação na UEM, perguntamos aos professores o que eles consideram que justifica tal insucesso.

A professora (S.M. A.) o curso de Enfermagem aponta que as causas foram: “falta de compreensão e deficiência em se expressar, responder questões propostas”.

O professor de Psicologia (A.J.P.) mencionou que “as justificativas são estruturais, desde a forma de entrada até a pouca assistência estudantil. Também passa pela falta de preparo dos docentes em lidar com a inclusão em diferentes aspectos”.

A professora de Políticas Públicas (E.E.S.) acrescentou que teve um estudante que reprovou em sua disciplina e acredita que as causas desta reprovação se devem em virtude de:

[...] sua dificuldade em conseguir administrar sua vida social e acadêmica. Houve um deslumbramento com a vida social, que roubava a atenção de sua formação. O mesmo não realizava leituras e trabalhos, e tinha faltas em excesso (E.E.S.).

A professora da disciplina de METEP no curso de Pedagogia (A. F. L. L.) apontou as constantes evasões durante a formação da disciplina como causa das reprovações e também reconheceu a defasagem na formação do professor que Não prepara o professor para o desenvolvimento de metodologias diversificadas, não prepara para a inclusão das diferentes culturas nas IES.

Às vezes eles abandonam a disciplina no meio do processo e não fazem algumas avaliações. Mas, além disso, acho que tenho dificuldade em adaptar o conteúdo e as formas de avaliação, para que sejam mais próximas da realidade deles. Infelizmente estamos acostumados a ensinar e a avaliar sempre do mesmo modo.

Em relação à interação entre o estudante indígena e o estudante não indígena quando da elaboração de trabalhos em grupos, todos os professores disseram ter observado alguma dificuldade nessa interação que a nosso ver, está estritamente relacionada com a discriminação e o preconceito que o indígena sofre em sala de aula e que traz consequências muito negativas para o bom desempenho acadêmico do estudante.

Nessa relação em sala de aula – estudante indígena e não indígena – ocorrem duas situações de discriminação com o estudante indígena: muitas vezes são segregados, não são chamados para formar grupos de estudos e outras vezes, são chamados para formar grupos, porém, não participam de todo o processo de elaboração do trabalho a ser feito, tendo apenas o seu nome inserido no trabalho, conforme reparou o professor de Psicologia e Didática no curso de Pedagogia (M. P. C.):

Sim, infelizmente já percebi que em trabalhos em grupo os alunos não indígenas assumem a realização do trabalho e não procura interagir, ouvir ou mesmo cobrar a participação efetiva, como ocorrem em outros grupos. Pude perceber isso no curso de pedagogia em um trabalho realizado (M. P. C.).

Segundo a professora do curso de Enfermagem:

A aluna indígena mais jovem chegou mesmo a reclamar comigo. Não sei se ela não se integrava ou se o grupo não a aceitava (S.M. A.).

Mais uma vez, a discriminação se evidencia nessa relação do estudante indígena com seus colegas não indígenas em sala de aula, conforme relatam duas professoras do curso de Pedagogia sobre o comportamento dos outros estudantes com seus colegas indígenas de “receio” em se aproximar dos indígenas:

Alguns acadêmicos não indígenas possuem receio de formar duplas ou grupos com os acadêmicos indígenas porque às vezes esses últimos se demonstram desinteressados com o cumprimento da elaboração de trabalhos e também porque apresentam dificuldades no processo de escrita e de comunicação formal (H. T. I. S.).

Segundo Crochik (1997) os preconceitos são desenvolvidos nas relações que os homens estabelecem, uma vez que essas relações são compostas por diferentes formas de pessoas, comportamentos, cultura, aparência física. Por isso, quando nos deparamos com pessoas que apresentam particularidades que são diferentes da nossa, como no caso do indígena, tendemos a desenvolver atitudes que demonstram a nossa estranheza diante daquilo que não conhecemos e passamos a desenvolver atitudes como a rejeição “no sentido de não lhe darmos nenhum valor ou, então, um valor preconcebido, pelo qual ela não merece a nossa atenção por ser inferior a nós” (CROCHIK, 1997, p. 14). Reparamos na fala da professora da disciplina de Estágio Supervisionado Séries Iniciais do curso de Pedagogia quando destaca a sua observação em relação às atitudes de rejeição que sofre o estudante indígena em sua disciplina:

Aparentemente, pareceu-me ser mais tímido. Observei também que muitos dos demais acadêmicos tem receio em realizar trabalhos junto com o acadêmico indígena, pois já perceberam que eles têm um tempo diferente, parecem mais "despreocupados". Acredito que, em função disso, ele associou-se a um outro acadêmico, com bom desempenho, porém com pouco tempo para se dedicar ao estágio. Isto gerou alguns desencontros, principalmente no momento de elaboração do relatório final de estágio (M. A. O.F. L.).

Segundo o Dicionário Houaiss Sinônimos e Antônimos (2012), o significado da palavra “receio” quer dizer: “inquietação, inquietude, medo, preocupação, temor” (p. 609). Por que os outros estudantes não indígenas teriam “medo” de formar grupos de estudos com os indígenas? Crochik (1997) fala sobre isso: “O agir sem reflexão, de forma aparentemente imediata perante alguém, marca o preconceito, que sendo, a priori, uma reação congelada, assemelha-se à reação de paralisia momentânea que temos frente a um perigo real ou imaginário” (p. 14). Compreendemos que tal rejeição é fruto de um processo de socialização de contextos culturais e históricos determinados, em que os indígenas sempre tiveram, como suas práticas e atributos culturais, seus valores e conhecimentos, depreciados e não valorizados em nossa sociedade não indígena. “Os saberes indígenas são cobiçados quando têm o potencial de apropriação pela indústria farmacêutica, de cosméticos” (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016, p. 8).

Em relação à interação com os colegas em sala de aula, a professora de Estágio Supervisionado (M. J. C. M.) respondeu:

A resposta para esta pergunta não é sim, nem não, mas depende, pois no caso da (nome da estudante) simplesmente ela não conseguia estar junto dos demais, estava sempre isolada, não se comunicava com ninguém, os demais alunos da sala não a encontravam nem para dar os recados necessários aos grupos... ela era totalmente isolada, depois fui entender que suas preocupações, pois se tratava de uma jovem com alguns problemas pessoais (relacionamento amoroso) e também muito ligada à família e como a mãe estava sempre doente, ela de certa forma estava sempre preocupada.

Já no caso do (nome do aluno) percebo-o completamente diferente, bem engajado e entrosado com o seu grupo de trabalho, é bem participativo quando convidado a expressar sua opinião, embora um pouco tímido e quieto, só fala quando solicitado. Demonstra estar de bem consigo mesmo, é casado, tem uma filhinha, está sempre falando dela, fala da esposa que também é acadêmica do curso de Pedagogia na UEM, no segundo ano. Parece que se encontrou no curso de Pedagogia, pois já havia tentado o curso de Educação Física em outro momento de sua vida, mas chegou à conclusão que prefere a educação (M. J. C. M.).

Quanto à participação do estudante indígena na elaboração dos trabalhos em grupo, comparando-os aos estudantes não indígenas, relata o professor do curso de Direto que observou que o estudante indígena participa muito pouco das atividades propostas na sala e acredita que isso acontece porque os indígenas não possuem o mesmo discernimento e compreensão dos demais estudantes, não indígenas:

A participação é mínima porque não tem o mesmo discernimento que os demais acadêmicos (A. L. M.).

Segundo o dicionário Houaiss Sinônimos e Antônimos (2012, p. 264), discernimento quer dizer conhecimento, consciência, entendimento, experiência, informação, sabedoria. O contrário, desconhecimento, desinformação, ignorância.

Comumente em nossa sociedade ainda se propaga a ideia equivocada de que os povos indígenas não possuem “conhecimento”, “sabedoria”, pois se leva e conta apenas como saber, os conhecimentos cientificamente comprovados pela ciência pautada na sociedade capitalista como geradora de lucro. Na cultura indígena, desde muito cedo as crianças são ensinadas a enfrentar desafios e assumir responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social de suas comunidades. Esse ensinamento se desenvolve por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionada por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados em suas comunidades. É necessário compreendermos que na cultura dos povos indígenas, os ensinamentos que os mais jovens recebem, vêm dos pais e os mais velhos de suas comunidades. “Por esta razão, não há necessidade da figura e do papel do professor, na

medida em que este seria interpretado como o resultado da incapacidade dos pais, dos adultos e da própria comunidade de cumprirem o seu papel social” (BANIWA, 2006, p. 130).

No artigo “Violência, humilhação social e a luta por reconhecimento: a experiência do MST” de Domingues e Rosa (2014) destaca como os militantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que fazem parte de um grupo que também sofre muitos preconceitos e depreciação em nossa sociedade, vivenciam e enfrentam violências de variadas formas em seu cotidiano: física, psicológica e naturalizada. As pesquisadoras da área da Psicologia desenvolveram em suas pesquisas um espaço de escuta para os militantes do MST, onde esses puderam relatar a humilhação social que enfrentam todos os dias nas suas lutas e resistências.

Na análise sobre as violências vivenciadas por esse grupo (militantes do MST), as autoras enfatizam que além da violência física que muitas vezes termina em morte desses militantes, existe a violência verbal onde as palavras também ferem. A “desigualdade” que é gerada pela “humilhação pela classe social”. Nos relatos dos participantes da pesquisa, entre as diferentes formas de violência, a mais citada foi a violência verbal. Segundo as autoras, “Ambiente que é segregador e também atualiza a desigualdade de classe é a escola” (DOMINGUES; ROSA, 2014, p. 122). Portanto, quando o estudante indígena se recolhe e permanece em silêncio é porque “o corpo marcado pela humilhação é um corpo encolhido, silenciado” (DOMINGUES; ROSA, 2014, p. 122).

Podemos observar na fala do professor de Filosofia da Educação e Coordenador Adjunto da Modalidade à Distância (C. J. C.), o quanto a Universidade pode ser mais um “locus” segregador para o indígena se ainda continuarmos contando a história desses povos, ocultando suas capacidades e conhecimentos. Pois a história que se propaga sobre esses eles é contada a partir da apatia desses povos, que acabam tendo sua representatividade apagada na história de construção deste país e desta sociedade.

Em relação à interação entre os alunos indígenas e os não indígenas na modalidade presencial eu percebo assim, em relação aos alunos que não são indígenas eu percebo uma relação de, não de desrespeito aos indígenas, mas de dó [...]. Isso é o que eu observei [...] nunca fui atrás de pesquisar sobre essa questão, mas eu percebia nos alunos uma espécie de um comportamento assim amistoso para com o aluno indígena, quase como uma superioridade assim, sabe [...] como: eu sou superior ao aluno indígena, vou ajudá-lo porque ele não tem capacidade de acompanhar. De fato, a maioria dos alunos indígenas não tem capacidade de acompanhar, por isso que eles precisam de um apoio, porque a mentalidade é outra, a cabeça é outra, a cultura letrada é uma coisa que nós não indígenas estamos imersos desde quando nascemos, e eles não têm essa preocupação tanto quanto a cultura letrada [...] aí quando

chegam na Universidade há sim uma certa... não sei por parte deles, mais por parte dos não indígenas eles se sentem superiores aos indígenas. Então, aí de fato, parece que não há uma integração de fato como a gente gostaria que houvesse. Um aprendendo com o outro e tudo mais. Isso é algo que eu percebia quando os alunos se reuniam para fazer trabalhos em grupos: ah não, deixa que faço a parte dele, quase que tutelando o indígena. Aí eu acho que esse comportamento não é bom tanto para o aluno indígena como para o não indígena.

Após relatarmos suas experiências com os estudantes indígenas, Então, perguntamos ao professor Como podemos reverter esse quadro de discriminação?

Agora como fazer para reverter isso e ir além? Isso se essa impressão for verdadeira. No trato pessoal eu não percebo tantos problemas de adaptação dos alunos indígenas, é mais na formação, no curso [...] Já na modalidade a distância essa integração é mais difícil de conseguir, não tem obrigatoriedade de encontros em grupos. No entanto, se se quer fazer da presença indígena um momento de troca de experiência, um momento que haja uma sensibilidade para com o indígena, acho que tem muita coisa a se fazer ainda (Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia e Coordenador Adjunto da Modalidade de Educação a Distância, C. J. C.).

A experiência que o professor (C. J. C.) relata, destaca o quanto Existem várias contribuições bastante importantes dos povos indígenas tanto para o Brasil como para o mundo, como por exemplo, no campo da medicina tradicional desses povos que apontam grandes probabilidades de existirem soluções para muitos males que hoje afligem os homens da ciência moderna. Segundo Luciano Baniwa (2006), “Não é gratuito o aumento da atividade de biopirataria em terras indígenas, praticada por pesquisadores e cientistas do mundo inteiro, porque sabem das riquezas infinitas que constituem as culturas indígenas em relação aos seus recursos naturais” (p. 218). Além de serem importantes “guardiões e aguerridos” defensores da biodiversidade existente em suas terras. Desta forma, adverte Luciano Baniwa (2006):

Por tudo isso o Brasil e o mundo precisam olhar com mais carinho para os povos indígenas e vê-los não como vítimas ou coitadinhos pedindo socorro, mas como povos que, além de herdeiros de histórias e de civilizações milenares, ajudaram a escrever e a construir a história do Brasil e do planeta com seus modos de pensar, falar e viver (BANIWA, 2006, p. 219).

No segundo Bloco, destacamos as estratégias que os professores costumam desenvolver em suas disciplinas quando lecionam para indígenas, levando em consideração o reconhecimento das particularidades de suas culturas em busca de uma inclusão no Ensino Superior que realmente traga a esses estudantes, um bom desempenho acadêmico e, conseqüentemente, aumento da autoestima; com que frequência o estudante o procura:

O professor do curso de Direito (A. L. M.) escreveu que acredita ser importante o professor procurar ficar mais atento ao estudante indígena e proporcionar sempre uma “conversa pessoal, orientação, maior atenção e dedicação para tentar obter melhor resultado no aprendizado”.

Sempre dando atenção e buscando o diálogo para conhecer suas dificuldades. Deixava bem claro que ele poderia me procurar sempre que necessário. Tínhamos uma boa relação nesse sentido, mas o desenvolvimento sempre foi muito aquém do desejado (professor do curso de Direito A. L. M.).

E justifica sua preocupação, uma vez que observou que:

São várias as dificuldades apresentadas, primeiro a ausência de conhecimento básico, são culturas diferentes, um mundo desconhecido para ele, dificuldade em conhecer uma ciência tão intrincada como o Direito, ademais com certa frequência frequentava aula com odor alcoólico. Sempre procurei orientá-lo e após as provas, na entrega das correções e notas explicava onde havia sido cometido os erros e o porque (professor do curso de Direito A. L. M.).

O professor do curso de Psicologia (A. J. P.) quando percebe as dificuldades dos estudantes indígenas, aposta nos trabalhos em grupos em sala de aula porque proporciona interação, entrosamento e trocas de conhecimento e também considera relevante o professor atender esses estudantes fora de sala de aula, conversar com eles, em particular, perguntar quais são suas dúvidas, pois assim, o estudante poderá se sentir mais confiante e expor suas necessidades.

Mais trabalhos em grupo para facilitar a interação e troca de experiências, bem como, a diminuição do estranhamento e quebra de preconceitos. Atividades individuais com consulta ao material e atendimento fora da sala de aula, mais individualizado.

Procuro conversar com outros professores para confirmar a dificuldade (particular ou geral), depois troco informações com esses docentes e procuro conversar em separado com o aluno, para evitar estigmatizações. Também com a aluna J. resolveu mais do que com R., ela aceitava e me procurava para atividades e leituras paralelas, o que não era feito por R (Professor do curso de Psicologia A. J. P.).

Atender os estudantes atentando-se para suas dúvidas particulares não significa tratá-los de forma diferente dos demais estudantes, mas olhá-los como partes desse processo de ensino e aprendizagem. Conforme destaca a professora de Educação Física (G. G.):

Que eles possam ser tratados como iguais e também únicos em algumas particularidades, mas tenho certeza que todos podem chegar igualmente ao final de qualquer curso da nossa universidade.

Os estudos sobre o preconceito em Crochik (1995), apontam que em nossa cultura desenvolvemos hábitos e costumes que já estão determinados pelos valores impostos por essa cultura e por isso não refletimos sobre tais valores. Por esse motivo, acabamos julgando as pessoas a partir dos seus comportamentos e atitudes, principalmente “aqueles” comportamentos que não correspondem aos modelos tidos como ideais e que, por isso, são considerados diferentes ou inferiores – muito tímidos, sempre calados, pouco interessados, sempre isolados, de cultura diferente. É assim que os preconceitos se manifestam com os indígenas quando apresentam comportamentos e atitudes que parecem denotar passividade, desinteresse, indisciplina, dificultando as relações estabelecidas no ambiente acadêmico.

A professora do Curso de Enfermagem (L. D. M.) considera que as dificuldades para o estudante alcançar um bom resultado em sua disciplina, tem haver com sua situação social e econômica: uma formação básica “ineficiente”, a falta de dedicação aos estudos que advém, segundo ela, da própria dinâmica cultural dos indígenas, que desenvolvem em suas aldeias um trabalho mais braçal na lida com a agricultura e cuidados com animais e menos tempo para estudos. Além disso, há também a discrepância entre os conceitos científicos ensinados na universidade e os conhecimentos indígenas.

Formação prévia ineficiente (de baixíssima qualidade), cultura diferente (a dedicação em tempo aos estudos diferia dos demais alunos, era menor, com isso o aprendizado era dificultado; além da compreensão diferenciada sobre muitos assuntos, o que também já exigia muito mais tempo para entender e assimilar os conteúdos), conjuntura social (ao deixarem as aldeias, também deixavam família ampliada e moradia, apresentando dificuldades quanto à moradia, transporte e alimentação, com impactos negativos sobre notas e faltas), vida em família (a maioria era casada e com filhos, com os quais residiam em Maringá; durante a graduação, algumas tiveram filhos e, mais de uma vez, seguindo a tendência de aumento da natalidade das populações indígenas; tudo isso criava demandas por vezes difíceis de conciliar com os estudos, principalmente em um curso integral) Procurava compreender o contexto vivido que poderia ter contribuído para o baixo desempenho, mesmo que por vezes não há atitudes a serem tomadas e o aluno deve se responsabilizar pelo ocorrido. No entanto, pelas características das avaliações (teórica e prática) da disciplina e os critérios gerais de aprovação da universidade (principalmente a média 6,0), as baixas notas em provas geralmente é compensada em melhores notas na prática clínica, resultando em baixos índices de reprovação. E, por ser um componente curricular especial, o aluno não pode cursá-la em dependência, fica retido na serie, caso

reprove, o que faz com que se empenha bastante nas práticas (Professora do curso de Enfermagem L. D. M.).

Conforme relato acima, evidenciamos que, nem mesmo os professores, que muitas vezes, munidos de um referencial teórico-crítico, estão livres de julgamentos preconceituosos, principalmente quando destaca como empecilho as constantes gravidez das estudantes indígenas que contribui para “tendência de aumento da natalidade das populações indígenas”. Estudantes não indígenas também engravidam durante a graduação e isso nem sempre é um empecilho aos seus estudos. Mesmo depois de ter percebido inúmeras condições que podem por si só explicar as dificuldades, aponta a carência cultural e culpabiliza seus alunos por não terem se esforçado o suficiente para alcançar bom desempenho acadêmico.

A professora de Ciências Sociais (M. C. A.) também aponta as diferenças entre os conceitos científicos e indígenas na universidade e a realidade cultural indígena como justificativas para as dificuldades apresentadas pelo estudante indígena que cursou sua disciplina.

Apenas procurei ser mais benevolente com erros e equívocos nos entendimentos dos autores e conceitos [...] atribuo a deficiência no ensino fundamental e médio e pela falta de tempo ou hábito para se dedicar mais aos estudos (Professora de Ciências Sociais M. C. A.).

Benevolente é um adjetivo que quer dizer: “complacente, amável, gentil, tolerante” (HOUAISS, 2012, p. 110). A professora utiliza em seu trabalho com os indígenas, estratégias de tolerância e complacência, levando em conta o conhecimento que possui em relação à cultura desses povos que estão aos poucos inseridos nas universidades exercendo seus direitos aos conhecimentos universais, uma vez que esses estudantes não estão nas universidades apenas para exercerem seus direitos promulgados nas legislações indígenas ou pelo o que versam os documentos internacionais³³ “mas com a defesa dos seus direitos, em especial com a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, que inclui a gestão dos territórios e o fortalecimento de suas organizações” (URQUIZA; NASCIMENTO; BRAND, 2010, p. 108).

A professora (S. M. A.) do curso de Enfermagem respondeu que lecionou para uma indígena que se queixava de ser discrimina na universidade e por essa razão a estudante faltava muito em suas aulas:

³³Banco Mundial, Unesco, OIT, Conferência de Jontiem, Dakar, entre outros.

Propus um trabalho à aluna que reclamava ser discriminada. Acho que tem problema na formação comprometendo entendimento [...]. Tem também problemas com faltas, não sei a que atribuir isto, se o fato de se sentirem discriminados ou se é questão de comprometimento mesmo (Professora do Curso de Enfermagem S. M. A).

Consideramos que as faltas podem sim estar relacionadas à discriminação e preconceito que sofre no ambiente da universidade.

O professor (J. C. G.) do curso de Matemática respondeu que, particularmente, sua aluna não necessitou de tratamento diferenciado e demonstrou segurança, entusiasmo e competência. Nos estudantes que conheceu ao longo de sua trajetória na CUIA, observou que as razões são principalmente: “falta de embasamento e dedicação aos estudos”.

A professora de Ciências Sociais (Z. P. B.) respondeu:

A universidade é excludente, sabemos disso. O relato do aluno indígena destacava a dificuldade em ter que conciliar os estudos com a necessidade de trabalhar para se manter. Mesmo contando com bolsa em alguns momentos, o custo de vida em Maringá é muito alto. Assim, o desafio de se manter na cidade, estudar, trabalhar, interagir não permite a dedicação integral aos estudos. Em geral, procuro aplicar outras formas de avaliação. Nesse caso, não foi necessário. Principalmente na disciplina de Didática, o estudante indígena estava integrado às discussões.

O professor (L. T. M.) do Curso de História Tópicos Especiais e História das populações indígenas no Brasil, relatou-nos, suas experiências como professor para indígenas na UEM:

Eu percebo que eles têm maior dificuldade de lidar com os textos, com as tecnologias, com o uso da Internet. É difícil mudar um comportamento desses em um tempo curto como o da graduação e fazê-los incorporar um comportamento universitário [...] o que dá pra fazer é ofertar mais a monitoria, o professor da disciplina tem que conversar com o monitor que vai trabalhar com o aluno indígena. Por outro lado, [...] Eles criam um grupo no *facebook* e ficam trocando ideias lá... Então, qual é a ferramenta que a gente deve utilizar? Talvez essa (a das redes sociais) [...] o que não pode acontecer é eles ficarem restritos apenas ao *facebook*, precisam saber acessar também outras ferramentas de pesquisa da Internet. Eles têm dificuldades de lidar com a temporalidade, apesar de que não é só eles que apresentam dificuldades, os outros alunos também, de transitar na linha do tempo [...] isso é uma abstração um pouco mais elaborada [...] eu trabalho com uma temporalidade muito longa [...] cinco mil anos antes do presente [...]

O professor de História (L. T. M.) percebe que muitas vezes os estudantes indígenas costumam reproduzir um discurso de outros...

eu percebo que eles tem uma militância étnica de defesa dos índios... na minha disciplina a gente quebra um pouco com essa ideia de que: o índio está em harmonia com a natureza... isso é uma coisa que eles pegam fora, que eles pegam nas ONGs por aí [...] quando chega na disciplina a gente fala: não é bem assim[...] os índios interferiram na natureza [...] aí eles ficam meio confusos porque eles tem aquela ideia de harmonia com a natureza, eles tem essa ideia mais idílica [...] existe a ideia de vitimização indígena, não sei se é inconsciente ou uma estratégia, todo aluno tem uma estratégia.

Comumente, ainda hoje, nos deparamos com duas ideias bastante equivocadas propagadas pelo senso comum, uma a de que os indígenas são “bons selvagens”, que apesar de serem povos violentos e perigosos para a sociedade vivem em harmonia com a natureza, “por viverem em áreas de floresta, seriam povos que, naturalmente, protegem a natureza e se misturam a ela. Ao fazer isso, retira-se a sua humanidade, sua característica de produzir cultura” (MOTA; ASSIS, 2008, p. 73), uma vez que os indígenas também modificam a natureza para sua sobrevivência. Se não há mais matas e rios para suas atividades de caçadores e coletores, agora precisam se adaptar ao espaço que lhe resta como o entorno de suas aldeias e cidades.

O professor de História (L. T. M.) acredita que, os professores nas universidades, no desenvolvimento de suas aulas, poderiam aproveitar esse momento de formação acadêmica para mostrar aos estudantes indígenas que eles também são sujeitos transformadores da natureza e que possuem um valioso conhecimento sobre a natureza que deve ser valorizado.

[...] os índios também transformaram a natureza. É preciso mostrar para eles que eles são sujeitos históricos e não vítimas. Só que eu acho que eles não captaram isso ainda.

É preciso, portanto, aproveitar esse espaço que é a Universidade para que esses estudantes percebam-se como sujeitos socioculturais da atualidade, uma vez que participam ativamente no desenvolvimento desta sociedade. E, por fazerem parte dela, colaboraram na sua caracterização de país pluriétnico. Desta forma, a universidade poderia ser um espaço propício para a comunicação interétnica efetiva. Pois, é “na convivência e comunicação baseada no respeito e tolerância que poderemos encontrar alternativas viáveis que contemplem essa diversidade de povos” (MOTA, ASSIS, 2008, p. 77).

Atravessando obstáculos e buscando estratégias de aprendizagem, o professor (L. T. M.) destaca medidas que poderiam ser tomadas na universidade.

Então, eu acho que tem que fazer uma coisa separada e pensar cada disciplina, por exemplo, os alunos de História tem que ter uma monitoria de

História e tem que fazer leituras específicas, além das leituras que eles fazem lá dos textos do curso de História, leituras que tem haver com as etnias deles, além de toda a discussão antropológica que eles já têm, para criarem um conhecimento mais específico, porque esse conhecimento de oralidade dos pais e avós, eles foram perdendo isso dentro desses últimos cem anos convivendo com a cultura do branco... essas terras indígenas estão convivendo com essas cidades pequenas que tem um povo que também não tem a cultura que tem essas cidades maiores – cosmopolitas, quero dizer que, apesar deles estarem na universidade, eles não estão acessando aquilo que é de conhecimento e estão repetindo um discurso das ONGs e pessoas do senso comum que quer defender os índios desenvolvendo um discurso de vitimização. A minha dúvida é: não sei se eles estão seduzidos por esse discurso ou se eles estão utilizando esse discurso como estratégia política de sobrevivência [...] se for uma estratégia política tudo bem, mais se, ao contrário, estão seduzidos por essa ideia, achando que essa é a realidade [...] isso é uma coisa muito ruim, porque se for isso, eles ainda não estão se colocando como sujeitos históricos.

Os professores explicitam em suas falas que acreditam no diálogo com os estudantes indígenas, principalmente depois do horário de aula como uma estratégia para sanar as dificuldades desses estudantes. O que também proporciona maior confiança entre professores e esses estudantes, conforme destaca a professora de Pedagogia (H. S.):

Eu procuro auxiliar no que for preciso. Até hoje, por exemplo, um aluno indígena que não é mais meu aluno me procura para me contar sobre o andamento das demais disciplinas, suas dificuldades e superações.

Acreditamos que boa parte das dúvidas e dificuldades desses estudantes poderia ser resolvida pelos próprios professores com transformações mais ou menos complexas de suas práticas em sala de aula. Obviamente determinados conflitos, inseguranças emocionais podem afetar de modo significativamente negativo a vida escolar desses estudantes já tão marcados pelo estigma da inferioridade em nossa sociedade. Portanto é preciso analisar a relação entre a subjetividade por parte dos docentes e os mecanismos utilizados por eles em sala de aula, a partir de novos olhares, como escreve a professora (R. B. S. B):

Eu já inicio com a turma sempre buscando aqueles alunos que percebo que estão no canto da sala, que tem vergonha de se expor, que não são de muitos amigos e de fazer trabalho em grupo. Assim, já identifico logo de início, quem são os alunos indígenas. Valorizo cada trabalho que fazem, também peço que exponham suas ideias, não somente os índios, mas outros tantos alunos nossos que parecessem estar esquecidos num canto. Portanto, em relação à escrita eu identifico os erros e corrijo, chamo para conversar, mas procuro sempre ressaltar outras formas de expressão do conhecimento dessas pessoas, seja na apresentação de um trabalho para a

sala, seja na forma como desenvolveu o seu trabalho escrito, as ideias que trouxe, etc.

Na fala da professora de Estágio do curso de Pedagogia (R. B. S. B), destacamos suas estratégias de ensino para que o estudante indígena não se sentisse excluído em sala de aula na Universidade.

[...] esses alunos sofrem discriminação sim [...] Infelizmente, falamos tanto no preconceito e no respeito com o próximo, mas na hora de realizar trabalho em grupo, o índio é excluído. Contudo, [...] nestes casos faço com que o aluno indígena mostre o trabalho que faz em sua comunidade, seus conhecimentos, etc.. Mas faço alguma coisa para que percebam essa pessoa e valorize [...]. Claro, não há uma estratégia específica para contar aqui, mas procuro ressaltar e valorizar o que o índio traz para a sala de aula, seus conhecimentos e tento aliar o que conhecem com a disciplina que ministro. Nunca, de forma alguma, vejo somente um aspecto da aprendizagem, procuro outras formas de exporem seus conhecimentos. Busquei ministrar as aulas sempre tendo em mente que possuem uma cultura diferente e que, portanto precisam da minha atenção, mas nunca negando a eles o mesmo conhecimento que todos na sala de aula (R. B. S. B).

No **Terceiro Bloco:** Perguntamos aos professores o que eles conhecem sobre a Política de Ação Afirmativa de inclusão do indígena nas IES no Paraná e seu posicionamento diante de tal política e qual é o seu conhecimento sobre os programas e projetos da UEM que envolvem os estudantes indígenas.

É pequeno o número de professores que conhecem essa política de inclusão para indígena nas universidades do Paraná e os programas e projetos desenvolvidos que envolvem estudantes indígenas no âmbito da UEM.

Deparamo-nos a partir dos relatos dos professores que poucos conhecem e ou participam das discussões que envolvem as políticas sociais para a inclusão dos indígenas nas universidades do Paraná. Porém, os professores que participam das discussões e ou, estão envolvidos com a temática indígena, destacam seus pontos positivos, considerando-a uma importante estratégia e oportunidade de acesso desses povos ao ensino superior, uma vez que o processo de vestibular universal possui uma concorrência muito acirrada.

Importante destacar o que escreve a professora de Enfermagem em Centro Cirúrgico (L. D. M.).

Atualmente, não estou envolvida diretamente com essa temática. Mas, já estive bem mais atuante. O ingresso das alunas indígenas ocorreu em minha gestão de coordenação de curso, de 2004 a 2009. Como tal, ao perceber de imediato as dificuldades de aprendizagem, organizei uma monitoria

diferenciada para as alunas, em que o monitor atendia as demandas referentes a qualquer disciplina cursada por elas. Como não havia ainda o PROINDI e as monitorias específicas, atrelei essa monitoria a uma disciplina do departamento ofertada na primeira série. No ano seguinte, essa monitoria ficou atrelada diretamente à Pró-Reitoria de Ensino. Com o envolvimento, logo conheci o trabalho da CUIA dentro da UEM, assim como a política de formação superior proposta no Estado. Por participar do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP), fui designada relatora de duas matérias inerentes ao ingresso de alunos indígenas na UEM, uma delas criando o PROINDI e definindo condições didático-pedagógicas diferenciadas de permanência dos alunos na universidade, como a oferta das monitorias e extensão do prazo para conclusão dos cursos. No âmbito do departamento, a defesa constante de que o curso era responsável por essa formação foi sensibilizando o corpo docente às especificidades e necessidades das alunas. Eu diria que esse acolhimento por parte da gestão contribuiu para a não desistência das alunas frente às inúmeras reprovações e dificuldades de outras ordens. A maioria delas se beneficiou da extensão de prazo para colação de grau. Elas persistiram e foram vitoriosas. Nesse período, houve, por exemplo, a inclusão desse tema em uma mesa redonda de uma semana acadêmica, com a participação das alunas. Ainda, por interesse meu e para propiciar às alunas uma atividade extracurricular na área, pois não havia nada sobre saúde indígena, coordenei um projeto de pesquisa sobre o tema, com a inclusão das mesmas.

Observamos que as estratégias tomadas pela professora de Enfermagem foram no intuito de que as alunas concluíssem o curso e passou a propor atividades extracurriculares sobre temas que pudessem ser de interesse das estudantes. O resultado dessas ações está no fato de que todas as estudantes que cursaram graduação neste período citado pela professora, conseguiram concluir a graduação.

A professora de Políticas Públicas e Gestão Educacional (A. M. C. F.), acredita que falta uma orientação mais sistematizada para os professores sobre essa temática na universidade:

Sabemos da existência do Estatuto dos Povos Indígenas de 2009. No entanto, não existe uma forma sistemática de orientação dos professores para seu conhecimento e encaminhamento de fato na instituição. Seria muito importante alguma forma de apoio a estes professores para que possam, de fato, contribuir para um ensino que contemple as necessidades dos nossos alunos indígenas. Seu questionamento suscitou o quanto falhamos em relação aos nossos alunos. De minha parte, passarei a desenvolver um trabalho mais atento. Sugiro que se busque estratégias para sensibilização dos demais professores (A. M. C. F.).

Também destaca essa importância a professora do curso de Pedagogia que leciona a disciplina de METEP (A. F. L. L.):

Considerando que conheço pouco, eu penso que a universidade é para todos. Todos os que estão aqui. Independente dos meios utilizados para chegar. São nossos alunos e precisam se beneficiar do que a universidade tem a oferecer. No entanto, os professores e a comunidade acadêmica precisam debater, planejar, ouvir, refletir. Penso que coordenadores de cursos deveriam ser chamados a debater a questão, para que possam oferecer suporte aos docentes. Outra estratégia poderia ser um encontro entre professores que naquele período letivo têm acadêmicos indígenas matriculados em suas disciplinas. Poderíamos trocar experiências, planejar novas ações, discutir dúvidas, angústias e dificuldades.

No relato das professoras (A. M. C. F.) e (A. F. L. L.), falta formação para os professores, mais diálogo entre os docentes, momento para discussões sobre as dificuldades que eles, enquanto professores, também enfrentam. Planejar novas estratégias que contribuam com a aprendizagem desses estudantes.

Encontramos na fala da professora do curso de Educação Física da disciplina de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras (G. G.).

Dentro da minha pouca experiência e também pela fala de alguns indígenas que ouvi durante um evento, as universidades precisam trabalhar a inclusão dos indígenas em todos os níveis, desde discentes até os docentes, pois a principal barreira que eles encontram na universidade não é a diferença de cultura ou de estudo. Mas sim, o preconceito existente (professora de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras G. G.).

A fala da professora do curso de Enfermagem (S. M.A.).

[...] ficou claro para mim que eu deveria, de alguma forma, proporcionar “formas” daquelas alunas avançarem. Elas me diziam que se responsabilizariam pela saúde da tribo/grupo e comigo pensava: se eu proporcionar a elas “formas” de como buscar informações, aprender, mesmo que seja proporcionando alcançarem as notas somente nos exames, estarei cumprindo meu papel de educadora.

Destacamos a fala do professor do curso de Matemática (J. C. G.):

Tenho convicção da importância dessa política no Estado do Paraná. A presença dos índios na universidade pública oportuniza que as manifestações das contradições e de incoerências se manifestem. Sem esta política, não teríamos, com certeza, estudantes indígenas universitários, pois sabemos que as relações sociais desse povo com o homem branco foi marcada por interações conflituosas, intercâmbios questionáveis, negações explícitas, resistências e ocultamentos. Considerando a universidade como espaço de experiência social, o ingresso e a permanência desses estudantes oportunizam a essas vivências, conhecimentos, relações culturais, além da acadêmica.

Além disso, destacou o professor do curso de Matemática (J. C. G.):

Além das ações específicas constantes em documentos oficiais, posso citar outras, que acolhem o estudante indígena em projetos de pesquisa e extensão, dentre eles o Pibid Diversidade, o qual permite o diálogo de saberes, contribuindo para a troca e articulação de saberes e alternativas para uma população que se confronta com múltiplos desafios. O engajamento desses acadêmicos em projetos de pesquisa e de extensão permite a construção de diálogos, abrem perspectivas de soluções para problemas mais complexos, desafiando esses estudantes a pesquisar e contribuir com a melhoria de condições de vida para suas populações.

Segundo a professora do curso de Pedagogia da disciplina Estágio Curricular Supervisionado (M. J. C. M.)

Pelo fato de meus alunos da graduação em Pedagogia na disciplina de Estágio trabalharem com a questão dos temas transversais com os membros da Equipe Multidisciplinar do colégio campo de estágio me obrigou a estudar sobre a legislação que ampara os povos indígenas. Penso que são cidadãos brasileiros que possuem direitos e o estado tem a obrigação de garantir o acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania a esta população, por meio do monitoramento das políticas voltadas à seguridade social e educação escolar indígena, promovendo o fomento e apoio aos processos educativos comunitários tradicionais e de participação e controle social. Minha experiência com estes alunos até o presente momento tem sido muito positiva e ao mesmo tempo produtiva, pois tive oportunidade de aprender muito desta cultura pela realização dos projetos já mencionados, que me permitiram adentrar as particularidades e singularidades deste povo que cada vez mais admiro e aprendo com eles o que é viver em uma coletividade que pensa sempre no bem comum para todos os seus integrantes.

Considerando os relatos dos professores participantes da pesquisa em relação ao conhecimento desses docentes sobre a política Social de Ação Afirmativa para o ingresso dos povos indígenas ao ensino superior nas universidades do Paraná, promulgada na legislação estadual nº. 13.134/2001, ainda não é de conhecimento de todos os docentes. Muitas vezes o professor sabe que existe pelo fato de receberem acadêmicos indígenas em suas disciplinas, mas não conhecem o teor da lei. Os que conhecem, por meio dos trabalhos realizados com os estudantes indígenas através do Programa: Pibid Diversidade; dos projetos desenvolvidos no PIESP/LAEE – UEM, que atende os estudantes indígenas a fim de contribuir com a permanência desses estudantes na UEM, por meio de monitorias; os Grupos de pesquisas em educação escolar indígena que visa a formação dos estudantes e professores indígenas nas

escolas do Paraná; o trabalho que a CUIA desenvolve a fim de garantir a permanência e avanço dos estudantes indígenas.

Conheço algumas discussões a partir do trabalho realizado pela Prof. Rosângela Faustino e o grupo de pesquisa e extensão da professora. Creio que difundir as discussões que permeiam as políticas sociais voltadas aos estudantes indígenas são fundamentais para que a prática dos professores seja repensada na condução da disciplina. Minha impressão geral sobre a presença dos indígenas na universidade é muito positiva. Creio que os problemas que observei na experiência que tive refere-se, principalmente, ao convívio entre os estudantes. A integração com outros alunos, não indígenas, das turmas não me pareceram plenas, infelizmente. E, acredito ser esse um fator relevante para que eles possam se integrar e melhorar seu desempenho nos cursos (Professor de Psicologia da Educação e Didática do Curso de Pedagogia M. P. C.).

Sobre a política de Inclusão das Universidades do Paraná, destaca o professor coordenador do EAD Pedagogia (C. J. C.):

A questão da política de inclusão: Não tenho ouvido falar sobre essa política de inclusão, se está sendo discutido há pouca divulgação mesmo... até porque nós temos um grupo na página no PPE que tudo que chega pra nós eu coloco lá, alimento a página com eventos, palestras, tudo o que chega pra nós eu coloco lá... e eu não me lembro de ter visto. O que eu me lembro é que, há mais de dez anos atrás, a primeira vez que eu tive um aluno indígena, inclusive virou folclore porque... é o Alexandre que voltou agora, já foi para a modalidade a distância parece que não deu certo e vi que ele voltou agora para o presencial... enfim a primeira prova que ele fez, praticamente eu não consegui entender o que ele escreveu, enfim ele não conseguiu se expressar... aí na época eu levei para a coordenação do curso essa discussão e falei olha se a gente quer ter aluno indígena não adiante a gente exigir deles a mesma resposta em termos de compreensão de conteúdo que a gente exige dos outros... aí eu pedi autorização do colegiado na época para fazer prova oral com ele... aí depois eu tive um aluno Guarani e fiquei sabendo que eles tem mais capacidade para entender a língua escrita e de se expressar que os Kaingang (o Alexandre é Kaingang?) aí eu fui atrás... na época, se eu não me engano, isso virou uma norma, se estendeu para todas as disciplinas, de fazer prova oral em todas as disciplinas. Depois disso, eu não me lembro de uma discussão assim ampla, efetivamente, algum evento grande que tenha nos envolvido [...] pode até ter havido mais tem tanto coisa que a gente faz na universidade que a gente acaba se concentrando naquilo que mais nos interessa de perto.

O posicionamento do professor de História (L. T. M.) em relação à política de inclusão no Ensino Superior e as dificuldades dos indígenas na Universidade:

[...] em relação à política de inclusão e as dificuldades dos alunos em sala de aula, eu acho que não é o professor na sala de aula, é uma outra coisa que vai

dar o suporte pra eles. Eu até posso trabalhar de forma diferenciada com eles em sala de aula, mais e os outros professores? Principalmente de áreas mais duras tipo agronomia, eles não vão fazer isso. Eles precisam ter um suporte fora da sala de aula, eles vão ter o dobro de trabalho, por exemplo, ter aula de manhã, quando for a tarde, sentar com os monitores pra ver os assuntos tratados naquele dia em sala de aula e de noite vão ter que estudar, tem que haver uma política de permanência. Em sala de aula eu não posso, pode parecer que eu estou protegendo esses alunos e em sala de aula eles “são todos iguais”, lógico que tem gente que tem melhores condições, melhor formação, mas tem que haver mecanismos que não os levem para o discurso de vitimização, mas tentar levá-los a um nível adequado para tirarem boas notas e fazerem o que os professores pedem. Quando a gente ouve que esses índios vêm da oralidade e tem dificuldade em escrever [...] tem índio que mora a muito tempo na cidade e não deveria ter essa dificuldade porque ele está convivendo com coisas escritas o tempo todo, assim como tem alunos brancos que tem dificuldades de escrever porque não tem costume de escrever, só vê televisão, não tem costume de ler. [...] Eu gostaria que eles se interessassem por isso, pelos conteúdos da etnia deles, por exemplo, que eles se sentissem aguçados a pesquisar mais sobre a história dos seus povos, mais eu sinto que eu ainda não impactei eles com isso. Então essa questão da etnicidade eu não sei até que ponto ela é um elemento motivador pra eles irem atrás das coisas, porque eu penso que, toda vez que eu falasse sobre uma coisa importante como essa em sala de aula, sobre seu povo, eles teriam que ter mais interesse. Essas são questões que a gente poderia discutir em um grupo menor entre eles, o monitor e talvez o professor que de vez em quando deveria ser chamado, perguntar pra eles: olha o professor falou sobre isso na aula, vocês não estão interessados nisso?

Na visão do professor de História o docente não deve tratar o estudante indígena de forma diferenciada para não gerar conflitos em sala de aula, como se o professor tivesse protegendo-o e a importância da monitoria e uma política de permanência.

5. 4 Participação em projetos de pesquisas na UEM

Consideramos que as vagas suplementares para indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná por meio da política de ação afirmativa e o processo do Vestibular Específico para os Povos Indígenas, têm incluído indígenas no ensino superior. Porém, a permanência e conclusão nos cursos, têm mostrado uma série de aspectos que fazem com que apenas umpequeno número dos ingressantes consiga concluir sua graduação. Na UEM os estudantes têm o direito de cursar a graduação utilizando todo o período estipulado para cada curso, conforme regimentos acadêmicos de flexibilização da Instituição em que um estudante leva mais tempo para terminar a graduação. Porém, essa flexibilização passa a ser também, um pretexto para serem vistos como “incapazes” de concluir os cursos como os demais alunos

não indígenas. Essa situação que aqui categorizamos como uma forma de preconceito sobre o indígena é mais um desafio que o estudante tem que enfrentar.

Desta forma, apresentamos nessa seção, as ações desenvolvidas pela UEM, por meio de projetos e programas que, ao nosso entendimento, viabilizam a permanência desses estudantes nos cursos, garantindo o diálogo com suas comunidades, lideranças e com seus colegas indígenas. Apresentamos, portanto, as ações do curso de Formação Continuada para os Estudantes Indígenas do Ensino Superior da UEM, ofertado pelo LAEE/UEM, em 2013 e o Programa PIBID/Diversidade.

5.4.1 Projeto de Extensão: Formação Continuada para os Estudantes Indígenas da Universidade Estadual de Maringá

Com base no que dispõe a Resolução 205/2006-CEP que normatiza o processo de ocupação de vagas, matrícula e acompanhamento dos alunos indígenas beneficiados pela Lei nº 14.995/2006. O Projeto de Extensão foi uma atividade de formação continuada que compôs o Plano Individual de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas (PIAEI³⁴) matriculados nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) com vistas a melhorar seu desempenho no ensino superior. Teve por objetivos, capacitar os estudantes indígenas do ensino superior, a fim de contribuir para que tenham melhor aproveitamento e desempenho em seu curso de graduação; promover situações de aprendizagens de conhecimentos de leitura, escrita, cálculo e informática.

A Formação Continuada foi desenvolvida por meio da organização de grupos de estudos com estudantes indígenas matriculados nos cursos de graduação da UEM e professores/pesquisadores que participam dos projetos de pesquisa do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (PIESP/LAEE/CCH-UEM), alunos matriculados no Doutorado e Mestrado em Educação da UEM, que tenham como tema de investigação a Educação Escolar Indígena. As atividades compreenderam: leituras, discussões, aulas expositivas/dialogadas, pesquisas, produções coletivas, interação com a Plataforma *Moodle*.

As disciplinas ministradas no Curso de Formação Continuada foram: Introdução à Informática e Plataforma Moodle com 20h/aulas; Matemática Básica com 34h/aulas;

³⁴ O Art. 6º da Resolução n.º 205/2006 – CEP estabelece que: “Será permitida a transferência interna de curso, turno ou de câmpus mediante proposta de PIAEI, elaborado pela CUIA/UEM”. e autorizado pelo coordenador do colegiado do curso, respeitado o disposto no Artigo 2º desta resolução.

Iniciação à Pesquisa com 34h/aulas; Leitura, escrita e reescrita de gêneros textuais com 48h/aulas; Introdução à Biologia com 34h/aulas.

Antes de iniciar o curso, foi realizada uma sondagem para avaliar o nível de conhecimento e dificuldades dos estudantes indígenas sobre os conteúdos que seriam trabalhados durante o curso. A fim de verificar se os objetivos do curso estavam sendo alcançados, ao término de cada disciplina, foi aplicada uma atividade de cunho avaliativo como: produção escrita, produção matemática, leituras e interpretação na área da informática, na plataforma *moodle* e nas demais disciplinas.

As temáticas que foram ministradas tiveram caráter intercultural e interdisciplinar com o uso de diferentes linguagens visando melhor aproximação com os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos acadêmico-científicos.

A presença, participação e o envolvimento dos estudantes indígenas no desenvolvimento das atividades no curso de formação continuada, foram observadas a partir da nossa interação com esses estudantes durante a disciplina de Iniciação à Pesquisa, a qual, ministramos. O objetivo da disciplina Iniciação a Pesquisa, foi apresentar o papel da ciência e da pesquisa, bem como da sua importância para a vida acadêmica; propiciar o desenvolvimento da produção científica com exposição de conceitos e a prática da escrita acadêmica, tais como: paráfrase, resumo, resenha crítica, fichamento, projeto de pesquisa, seminário e normas da ABNT vigentes que dão suporte para elaboração de trabalhos acadêmicos.

As aulas aconteceram todas as sextas das 15h e 30 minutos as 17h e 10 minutos na sala da Tulha no Bloco G45 (LAEE). Como recursos metodológicos foram utilizados textos variados, quadro negro e recursos de multimídia. Quanto ao referencial teórico-metodológico, teve-se como preocupação inicial propiciar uma formação que contemplasse o aprendizado de aspectos teóricos e técnicos. Buscou-se, ainda, promover o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica, de análise fundamentada no conhecimento científico. Além das aulas teóricas, com discussões expositivas/dialogadas, sobre os conceitos de pesquisa, campo científico e sua aplicação, buscou-se a realização de momentos destinados ao trabalho teórico-prático, a fim de levar os acadêmicos a conhecer os aspectos específicos do contexto social que os produziu, propiciando atividades em que os alunos pudessem demonstrar o que foi apreendido durante o curso.

Os objetivos alcançados foram observados na produção dos trabalhos realizados durante o curso. Os alunos realizaram atividades práticas como elaboração de textos como resumos e fichamentos; exercícios que exigiam o uso das normas ABNT.

O grupo atendido durante a formação teve uma média de 3 a 5 alunos. Sendo alunos dos cursos de Farmácia, Psicologia e Pedagogia. Uma dificuldade observada durante o curso foi a constante oscilação em relação à frequência dos alunos. Iniciado com 5 alunos e encerrando com apenas 2 alunos. Apenas um aluno do curso de Enfermagem teve uma boa frequência, sem nenhuma falta.

Como resultados dos trabalhos realizados na disciplina de Iniciação a Pesquisa do curso de Formação Continuada, os próprios alunos que participaram da disciplina relataram que perceberam uma melhora no desempenho das atividades desenvolvidas durante as disciplinas de seus cursos da graduação. De acordo com o depoimento dos mesmos, suas dificuldades nas realizações dos trabalhos acadêmicos têm sido amenizadas após a participação no curso de formação continuada.

Portanto, reiteramos a necessidade de Programas de apoio para os alunos indígenas dentro da Universidade, viabilizando sua participação em projetos, grupos de estudos, reforço escolar por meio das monitorias.

Além disso, uma das estratégias que foi sugerida pelos próprios estudantes indígenas que cursam graduação na UEM, seria viabilizar a possibilidade de momentos de diálogos entre os alunos indígenas da UEM com a comunidade, com as lideranças e os alunos do Ensino Médio, sobre a importância da formação no Ensino Superior para a comunidade. Com o objetivo de alertar a comunidade de que não é na base da violência que irão resolver as questões de direitos, aquele que não tem formação superior se curvará diante de toda e qualquer decisão. Para os estudantes indígenas, é na educação básica que o aluno deve ser preparado para não sofrer tanto quando vier para o ensino superior.

Um dos problemas citados pelos alunos é o poder das lideranças em relação à contratação dos profissionais que irão trabalhar nas comunidades indígenas, principalmente no que se refere à contratação de professores por meio do PSS. Para eles, isso pode ser um empecilho para a garantia de uma educação com maior qualidade, que realmente prepare o aluno do Ensino Médio para o enfrentamento na universidade. A contratação de professores para atuar nas escolas das aldeias é feita pelo PSS. Depois do processo de seleção pelo Estado, existe a seleção realizada pelo Cacique de cada comunidade. Muitas vezes, a liderança escolhe o profissional que mais condiz com suas necessidades como caciques e não visa a atual necessidade de um profissional com formação, bem preparado para um bom trabalho na escola.

Uma questão destacada por um dos estudantes é a resistência, por parte dos caciques, das lideranças das comunidades indígenas, quando aquele aluno que sai da aldeia para estudar

o ensino superior e ao retornar não ser aceito, de não ter espaço para exercer a profissão na qual se formou. De qualquer forma, os alunos demonstram ter uma certa insegurança quanto ao seu retorno para a aldeia. Eles acreditam que as lideranças temem que o indígena formado na universidade pode voltar para a aldeia cheio de ideias novas e querer impor sobre sua gestão, temor de ter um integrado da comunidade mais informado e preparado que ele em relação aos direitos de seu povo.

Baniwa (2009) destaca essa realidade que o estudante indígena também precisa enfrentar.

Por conta disso, hoje os acadêmicos e profissionais indígenas sofrem dupla exclusão ou discriminação. São percebidos como ameaças aos postos de lideranças indígenas e ameaças aos postos de assessorias e consultorias para questões indígenas entre os dirigentes e equipes técnicas das ONGs. Em função disso, são excluídos dos processos de discussões, dos espaços de tomadas de decisões e dos espaços de execução de ações e políticas (BANIWA, 2009, p. 196).

Na busca em compreender, como se desenvolve a inserção dos estudantes indígenas no ambiente acadêmico, evidenciamos em nossos estudos até o presente momento, os conflitos e as várias dificuldades enfrentadas por eles nesse processo.

5.4.2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID), da Universidade Estadual de Maringá

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID), da Universidade Estadual de Maringá, concede aos acadêmicos indígenas dos cursos de licenciaturas, o aperfeiçoamento da formação inicial para o exercício da docência nas escolas indígenas. Tem como objetivo, o incentivo à formação de docentes em nível superior e o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural, instigando-os a refletir sobre o papel do professor indígena, enquanto mediador de conhecimento.

O projeto PIBID diversidade da Universidade Estadual de Maringá, conforme Edital n.º 066/2013 (CAPES), tem duração de um ano com Bolsa mensal para o estudante no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais). Atualmente conta com a participação de 10 alunos indígenas de diferentes cursos de licenciatura, sendo 04 alunos da pedagogia, 03 de letras, 01 de histórias, 01 de ciências sociais e 01 da educação física. Sob a coordenação da Professora

Dr.^a Rosangela Célia Faustino, conta com as supervisoras pedagógicas para acompanhar os alunos nas atividades.

Durante a formação no programa, os acadêmicos estudam os documentos da legislação geral sobre a educação brasileira e, em específico, sobre a educação escolar indígena, textos sobre temáticas indígenas, participam de palestras e cursos de extensão, além de planejar e desenvolver recursos didáticos bilíngues variados, tais como: caixa de contação de história sobre as lendas específicas de suas etnias (Kaingang, Guarani e Xetá), fichas de leitura com temas tradicionais, jogo de tabuleiro, confecção de livretos, dentre outros.

Após estudos de textos e o planejamento de práticas pedagógicas, esses acadêmicos desenvolvem atividades nas escolas indígenas, com temas que abordam questões relacionadas à realidade social e cultural daquela comunidade.

Trabalhar conhecimentos tradicionais aliados aos conhecimentos universais é um direito assegurado na legislação indígena vigente, sobre o reconhecimento de uma escola com ensino diferenciado, valendo-se de recursos didáticos bilíngues, com ensino-aprendizagem na língua materna, conforme destacam, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e várias outras, já abordadas nesta pesquisa, na segunda seção. Nesse sentido, ambos os conhecimentos, tradicionais e universais, podem ser abordados na escola indígena, pois é uma demanda também dos próprios povos que, reconhecem que além do aprendizado da língua materna, “a comunidade, suas lideranças, os pais e os professores argumentam que a língua portuguesa também faz parte de sua cultura e que ela é necessária para a sobrevivência do grupo fora da terra indígena” (FAUSTINO, 2012, p. 80).

O planejamento pedagógico abordados nos estudos do Programa sobre os conhecimentos tradicionais e universais são elencados de acordo com as respectivas disciplinas trabalhadas na escola das comunidades indígenas onde os acadêmicos desenvolvem as intervenções, visando sempre à valorização da cultura indígena (Português: gêneros textuais / Matemática: unidades e medidas / Geografia: solos para o plantio / História: a origem dos alimentos tradicionais / ciências: informações nutricionais).

Para o planejamento das intervenções pedagógicas nas escolas indígenas, os acadêmicos realizam pesquisas técnicas no LAEE/UEM para a confecção dos materiais didáticos bilíngues que utilizam nas intervenções, como a busca por meio da internet e do acervo de materiais de apoio no LAEE/UEM de recursos pedagógicos sob a supervisão dos professores pesquisadores como histórias, jogos interativos, imagens para as fichas de leitura, estudos sobre as plantações indígenas, entre outros. A partir dos estudos e levantamentos de

informações, esse material é separado, por série escolar, é feita a tradução em Língua portuguesa e Línguas indígenas (Kaingang, Guarani e Xetá).

São os próprios estudantes, reunidos em grupos, que confeccionam os materiais didáticos utilizados nas intervenções.

De acordo com os depoimentos dos estudantes do curso de Pedagogia, participantes do PIBID/UEM, o Programa possibilita uma reflexão acerca da formação docente no âmbito da Educação Escolar indígena, proporcionando por meio do trabalho com conhecimentos tradicionais e universais, uma nova visão no que diz respeito ao papel que o professor indígena precisa desempenhar em um contexto escolar diferenciado, abordando ambos os conhecimentos. Demonstram em suas falas que o programa inserido na UEM passa a ser uma possibilidade de formação intercultural, pois além de obterem o aprofundamento sobre a legislação de suas culturas, proporciona também, melhoria do desempenho acadêmico.

Graças ao projeto PIBID Diversidade, tivemos a possibilidade de ler documentos relacionados à questão indígena e o prazer de poder estar em nossa aldeia para desenvolver um plano de aula de acordo com o que nos foi pedido. Foi uma satisfação imensa poder estar nas comunidades trabalhando com nossas crianças indígenas. Tantos funcionários quantos as crianças nos receberam muito bem e pude notar que gostaram muito das aulas que foram dadas para eles, tudo isso nos motivou a querer terminar logo o curso e voltar para a aldeia para dar aula para as crianças (Estudante Guarani R. A. S.).

Consideram que, após os estudos no PIBID/Diversidade, passaram a ter mais facilidade na compreensão dos textos estudados nas matérias do curso.

No curso de pedagogia não tem uma tabela pra mostrar, como você vai dar aula na escola indígena, mas já o projeto PIBID ajuda bastante, porque a gente tem as intervenções que vai pra aldeia, vai pra escola, vai pra observação. Então pra gente é muito bom esse projeto. Eu mesma to gostando bastante do projeto PIBID, tá me ajudando bastante, tanto a entende certos textos a entender várias coisas [...] Quando eu entrei não entendia porque tem textos que você vê lá na graduação que as vezes a gente não entende quase nada e os textos que eles dão aqui no Projeto a gente vai entender um pouco mais (Estudante Guarani A. S.).

A graduação prepara a gente para trabalhar nacional pra qualquer coisa, então a graduação prepara nós sim, só que não prepara nós, pra voltar para a terra indígena. Isso que eu entendo da graduação. As disciplinas que as professoras tá ensinando a gente é pra trabalhar fora das terras indígenas, nas escolas não indígenas. Só que ali, eu aprendi muitas coisas também, só que com o PIBID a gente aprende muito mais, tanto as leis que defende as questões indígenas, as diretrizes [...], então isso ajudou muito nós da cultura

indígena dentro da universidade. Então, as vezes, algumas professoras que já me conhece na pedagogia questiona muito isso, eu sou um dos mais questionado dentro da sala de aula, então eu tenho assim [...] a única coisa que levou a gente a estudar mais, foi o PIBID, isso que interessou a gente. Então ali, a gente lia, relia, as nossas apostilas da graduação [...] então isso incentivou a mim também, de pegar as apostilas que falava da cultura indígena, tanto outras etnias [...]. Então eu acho que aprendi muitas coisas, mais ainda falta muita coisa pra gente aprender (Estudante Kaingang A.A.F., curso de Pedagogia).

Os estudantes das etnias Guarani e Kaingang, destacam que o Programa tem propiciado maior possibilidade de interação e diálogo entre eles durante as realizações das atividades, na elaboração dos materiais didáticos, colaborando para que não sintam-se isolados em relação aos demais ambientes da Universidade, uma vez que a estudante Guarani, relata sofrer preconceito, por perceber a rejeição de seus colegas em sala de aula.

Eu não sei por que motivo eu estou muito nervosa para fazer esse comentário. Alguns dias atrás a gente estava conversando [...] e uma das professoras que acompanham a gente no projeto me perguntou assim: o curso que você faz prepara você para dar aula na comunidade indígena? Ai [...] eu falei que sim, mas depois eu fiquei vários dias pensando naquilo [...]. Nossa! eu falei que sim, mas de acordo com a minha experiência de aluna indígena o que eu passei dentro de uma sala de aula, eu falei que sim, mas depois eu fiquei pensando [...] acho que a minha colega tava certa, não prepara para trabalhar dentro de uma escola indígena. Esse projeto o PIBID tem trazido muitas coisas que a gente como indígena, não sabia. A gente falava coisas que a gente não tinha certeza [...] não tinha uma coisa concreta sobre as experiências, mas Pensar a educação indígena é muito mais, é além do que isso. Então tudo isso que a gente tá aprendendo aqui dentro, tem trazido um aprendizado muito grande pra mim. Porque a minha preocupação é essa, como a minha colega falou a minha etnia é Guarani Wandeva e a gente tem se perdido muito, a nossa cultura, principalmente a língua. Eu sei muito pouco, a minha preocupação é justamente essa [...] eu sei muito pouco [...] eu sei escrever, mas a minha preocupação é justamente essa: como posso fazer para resgatar tudo isso? Porque dentro da graduação não tem nada que a gente possa tirar como proveito, a não ser a estrutura de um professor. E isso é o que está ajudando a gente bastante é esse projeto mesmo [...] porque a gente se reúne, fala. Porque, eu mesmo particularmente, eu não sei como está sendo isso para as outros alunos, mas eu sofro muito preconceito dentro da minha sala. Eu tenho muito pouca oportunidade de participar e eu acho que isso pra mim é um obstáculo muito grande [...] e a única coisa que eu posso dizer que está me ajudando mesmo é esse projeto, de tá me inserindo cada vez mais, de tá diante das pessoas falando o que eu penso, o que eu acho, o que é importante é só aqui mesmo, lá não. [...] é a única coisa que eu acho que tá sendo um ponto positivo pra mim como uma professora (Estudante Guarani do curso de Letras G.F.N.P.).

A estudante Kaingang do curso de Letras, não visava voltar para sua Terra Indígena quando iniciou os estudos na UEM. Agora discursa em sua fala que, devido a experiência no PIBID/Diversidade, pensa em voltar e contribuir com os trabalhos em sua comunidade.

Só complementando a fala da [estudante de Letras que relatou que sofre preconceito em sua turma], realmente é muito difícil pra gente mesmo sair de uma terra indígena e a gente cair de bico aqui na universidade... e assim... Eu sei mesmo que na sala dela não sei por qual motivo, mas tem uma amiga minha que estuda com ela e me falou que não sei por que, o povo exclui ela mesmo por saber que ela é índia. Na minha sala, Graças a Deus eu sou muito bem vista pelos meus colegas, nunca sofri nenhum tipo de preconceito na minha sala, só que a cobrança dos professores em relação a mim é maior, o meu professor de linguística, principalmente, ele me fala: [nome da aluna] eu quero cobrar de você, eu quero te ajudar [...] assim [...] é uma cobrança positiva. Ele me chama de futura linguista índia. Nossa! É um absurdo de bom o tanto que eu sou bem recebida na minha sala [...] só que tem pessoas, como a [G.] falou, que não aceitam a gente na universidade, porque na concepção deles, a gente tá tomando o lugar de alguém aqui na universidade. E a gente tem que, um conselho pra [G.] também, a gente tem que... é bola pra frente [...] a gente tem que seguir o objetivo da gente. Porque se a gente for dar condições pra tudo que os outros falam e desistir de um sonho que é nosso, a gente vai viver a vida inteira desse jeito. É um direito nosso estar aqui. Assim, a sala dela eu não sei como que é, mais eu gostaria que ela conhecesse a minha sala, tenho certeza que ela ia ser muito bem recebida, os professores me ajudam demais, eles falam assim: vamo [A.] eu te ajudo, força, que você consegue. No começo, eu era muito desanimada pra estudar, não é fácil pra mim chegar aqui na universidade, não gostava de estudar e eles falavam pra mim: [A.] você vai voltar pra aldeia? e eu falava: não, eu não quero, eu não gosto desse mundo, eu não sei lidar, eu quero morar em Maringá. Eu falava: eu não quero voltar. Ai a gente começou a fazer o PIBID que foi o ano passado e a minha cabeça já foi mudando bastante. A professora Rosângela também incentiva bastante a gente a estudar, a gente lê muita coisa, muito material que vai ajudar a gente um dia. E esse ano a professora também deu uma oportunidade da gente tá fazendo uma intervenção na nossa aldeia. E eu fui muito bem recebida na minha, ficaram todos muito felizes quando eu falei que ia voltar porque todo mundo sabia que eu não ia voltar, porque eu não ia mesmo. Então, quando eu falei: eu vou voltar [...] que gostaria de fazer uma intervenção lá, que eu ia desenvolver um projeto lá, todos falaram: sério, Você vai vir mesmo? Mas é isso gente, a gente tem que seguir em frente... O que o povo pensa ou deixa de pensar não vai mudar em nada a nossa concepção, o nosso caráter (Estudante de Letras Kaingang A.G.S.K.).

A experiência de intervenção docente da estudante Kaingang do curso de Letras a sua T. I., demonstrou que própria comunidade acaba reconhecendo a importância da formação superior, pois o Programa favorece o diálogo entre Universidade e comunidade, como uma troca intercultural, de fato.

A nossa comunidade espera da gente muito além do que a gente imagina. [...] É uma oportunidade quer a gente tem de ajudar eles [...] Eu, por exemplo, na minha comunidade, a língua Kaingang é [...] zero, dá pra contar a dedo as pessoas que falam [...] e agora quando eu for pra lá vou levar um projeto pra desenvolver na escola, voltado completamente pra língua Kaingang e eles ficam assim [...] muito felizes que a gente volta, que a gente desenvolva lá tudo que a gente aprendeu aqui, tanto na graduação quanto no PIBID [...] e tem que seguir [fala o nome da outra estudante de Letras que relatou sofrer preconceito] é difícil [...], mas a gente tem que seguir, a gente não pode desistir porque ninguém faz pela gente, se a gente quer, a gente tem que lutar até o fim (Estudante de Letras Kaingang A.G.S.K.).

Reconhecem que a participação no PIBID/Diversidade acaba incentivando-os a não desistirem do curso de graduação, que os discriminam e sentem dificuldades de aprendizagem, de compreensão das matérias, colaborando com a melhoria das notas, conforme a fala da acadêmica Guarani do curso de Letras da UEM:

Eu ouvi alguém dizer [...] não sei qual dos nossos colegas, mas aqui dentro [da Universidade], pra sala, pra alguns professores, a gente é quase nada [...], mas pra nossa terra, pra quem tá esperando a gente lá, a gente é um guerreiro, uma guerreira, sempre foi isso que eu pensei pra não desistir totalmente e pelo projeto também porque se eu não tivesse entrado nesse projeto acho que eu não estava mais aqui. E foi um incentivo pra mim também que o primeiro ano foi muito difícil porque quando os professores passaram as notas, em todas eu tinha ficado com nota vermelha, esse ano foi diferente, então foi um incentivo pra mim [...] ai eu falei: não, eu não posso desistir, tem que continuar [...] mas eu estou dando um jeitinho de ganhar meu espaço lá dentro [...] e as pessoas estão vendo, não vai ser fácil...eu não vou desistir, eu vou terminar o curso e pretendo fazer mais coisa, agora eu tive a oportunidade de fazer uma pesquisa, da gente fazer um livro ai das contribuições indígenas pro nosso Estado, então tá sendo mais incentivo pra mim, então eu vou procurar cada vez mais fazer isso, [...] um trabalho que ajude mais a minha comunidade, que ajude o meu povo (Estudante de Letras Guarani G.F.N.P).

Reconhecem que o Programa possibilitou a reflexão sobre a importância da formação superior para contribuir com as demandas e interesses da coletividade de seu povo e agradecem o empenho, para eles, das professoras supervisoras do Programa.

É porque, só quando você para pra pensar que você vai perceber o quanto é importante você voltar pra sua comunidade, e isso era uma coisa que eu não pensava antes de entrar no projeto. A gente tem que aplaudir as meninas que a professora colocou aqui de monitoras que a gente aqui demais, principalmente a Rita (Estudante de Letras Kaingang A.G.S.K.)

Portanto, nos relatos dos acadêmicos, fica claro, o reconhecimento de que os estudos e práticas pedagógicas desenvolvidas no PIBID/Diversidade, no âmbito da educação escolar

indígena, visam aliar os conhecimentos tradicionais aos conhecimentos científicos, com o intuito de manter suas raízes, sem deixar de adquirir conhecimentos universais, e de que é papel do futuro professor indígena, realizar estudos e planejamentos que possibilitem levar aos alunos das aldeias, conteúdos que viabilizem a valorização da cultura, e o reconhecimento da existência de outras formas de ensino.

Com base desses depoimentos de parte dos estudantes que participam do Programa e que já realizaram a experiência, tanto de estudos dos documentos sobre a educação escolar do seu povo, na produção dos materiais didáticos bilíngues e a prática pedagógica na escola indígena, percebemos a importância que o programa PIBID tem na formação acadêmica desses estudantes, proporcionando-os, um primeiro contato com as escolas de suas comunidades, passando maior credibilidade como futuro profissional, além do diálogo entre comunidade e Universidade, aproxima o estudante indígena de uma prática mais próxima da realidade de formação intercultural.

5.5 Atravessando obstáculos e buscando estratégias de aprendizagem

Enfatizamos que ainda são muitos os desafios e as dificuldades existentes na formação dos povos indígenas na universidade, quando analisamos a trajetória acadêmica desses estudantes, várias questões são apontadas como empecilho para que concluam a graduação nos cursos que escolheram. A formação básica ofertada nas escolas das aldeias ainda não está preparando, suficientemente o aluno para a Universidade, o índice de evasão entre os índios que fazem graduação é muito alto, pois os estudantes não conseguem acompanhar o ritmo das aulas, não se sentem parte do ambiente e acabam desistindo da formação superior.

Para sanar as dificuldades que os estudantes da Universidade Estadual de Maringá (UEM) apresentam, em relação a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, nas leituras dos textos, esses estudantes contam com o apoio e acompanhamento da Comissão Universidade dos índios (CUIA), que tem desenvolvido várias ações de acompanhamento desses estudantes, além da orientação na escolha do curso, no momento da matrícula, uma vez que esses estudantes, na inscrição para a seleção do vestibular, apontam três opções de curso. Quando entra na Universidade, o estudante obtém as informações sobre o funcionamento do curso, a grade curricular, o perfil e atuação do profissional na área, na busca de dar condições para que o indígena se mantenha na Universidade. O apoio continua ao longo do curso com o programa institucional de monitoria indígena, com estudantes bolsistas de variados cursos de

graduação, orientados para sanar as dificuldades de aprendizagem que esses estudantes apresentam. Porém, a permanência ainda é um desafio que se estende durante todo o curso, pois as barreiras de adaptação ao mundo acadêmico, a diferença cultural, o preconceito e as carências acumuladas desde o ensino básico são dificuldades reais que estão no relato desses indígenas.

Outra estratégia de permanência criada na UEM foi uma legislação específica para acompanhamento dos estudantes indígenas, por meio da Resolução nº. 205/2006 do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP) e da Resolução nº. 115/2007, que instituiu o PROINDI que é um programa de acompanhamento do Estudante Indígena voltado para a normatização da ocupação das vagas que flexibiliza o regime para os estudantes indígenas. Nesse sistema de vagas, os indígenas podem trancar disciplinas na primeira série e antecipar disciplinas de outras séries sem pré-requisitos. A CUIA, pautada nas Resoluções instituídas pelo PROINDI, junto com o estudante e a coordenação do curso e colegiado organiza um currículo individual e específico, que seja flexível para que o estudante possa ter um melhor aproveitamento das disciplinas do curso. Então, para cada estudante indígena, esse programa faz um plano anual e individual que seleciona junto com este, a coordenação e o colegiado quais são as disciplinas que poderão ser cursadas. A partir desse ponto, a CUIA procura dialogar com os colegiados dos cursos, com os docentes que ministram aulas para esses alunos, sobre as necessidades, as dificuldades, as percepções, as diferentes interações e o desempenho dos estudantes nas disciplinas.

Observamos nos históricos escolares dos estudantes formados na UEM que para concluírem a graduação, alguns deles, precisaram utilizar o tempo máximo de conclusão do curso, definido pelo regimento acadêmico da UEM. Diante desse direito, defendemos que eles podem usufruí-lo, sem que isso venha lhes causar qualquer tipo de constrangimento ou preconceito, uma vez que devemos levar em consideração todo esse percurso de formação escolar que se apresenta como um caminho de dificuldades e desafios.

Desta forma, compreendemos que a política por si, nesse processo de inclusão do indígena no ensino superior, não garante que sejam tratados de forma diferenciada, levando-se em conta suas especificidades culturais, seus costumes e vivências de comunidade. O modelo científico da universidade ainda é baseado no conhecimento Ocidental e leva-se em consideração “apenas um modelo de racionalidade, de obtenção, de validação e transmissão do conhecimento. Noções advindas do positivismo e do evolucionismo cultural ainda presentes no ambiente acadêmico orientam tal postura” (WAWZYNIAK, 2010, p. 58). Esse

modelo se relaciona a forma de organização social do modelo capitalista, que homogeniza o ensino.

Neste processo de aprendizagem, por um lado, temos professores que relatam sentirem-se despreparados para receber os indígenas na universidade, pois não tiveram formação suficiente nos cursos de licenciaturas, para trabalhar com outras culturas, como às indígenas que temos no Paraná: Kaingang, Guarani e Xetá. Por outro lado, temos os estudantes indígenas que vêm de um ambiente de aldeia, que estudaram em escolas com condições precárias de funcionamento, de conteúdo, de corpo docente, e que ao chegarem no ambiente acadêmico, se deparam com hostilidades e a lógica competitiva, completamente diferente do seu espaço de origem, e passam a conviver com pessoas de culturas diferentes, que muitas vezes os reconhecem apenas a partir das histórias distorcidas dos livros didáticos.

Com a contribuição das entrevistas realizadas com os professores e estudantes indígenas da UEM para nossa investigação, verificamos que a inserção dos povos indígenas na universidade tem suscitado vários desafios tanto para os estudantes que precisam superar suas dificuldades e avançar nos estudos e concluir o curso, como na atuação prática dos docentes da UEM. Por meio das falas dos professores salientou-se a falta do conhecimento dessas culturas em suas formações, o que dificulta a compreensão, por exemplo, da forma como os indígenas estruturam suas línguas, suas organizações, suas compreensões de mundo e assimilação dos conteúdos escolares. Será que os conceitos que temos, enquanto não índios são condizentes com os conceitos que os indígenas elaboram das coisas, como os conceitos de organização social, educação, Estado³⁵? Portanto, a universidade precisa avançar no sentido

³⁵A organização social indígena é sempre o resultado de uma decisão da comunidade em função de suas necessidades e que possui estratégias e objetivos específicos definidos. coletivamente. [...] o antropólogo francês Pierre Clastres diz que são sociedades que não dão poder absoluto a ninguém e, por conseguinte, são sociedades sem Estado ou contra o Estado, no sentido de que o Estado é a expressão concreta da concessão de poder soberano a alguém. [...] Nos povos indígenas, os chefes são mais servidores do povo do que chefes, uma vez que são responsáveis pelas funções de organizar, articular, representar e comandar a coletividade, mas sem nenhum poder de decisão, o qual cabe exclusivamente à totalidade dos indivíduos e dos grupos que constituem o povo. (LUCIANO, 2006, p. 62-63). Ainda existe no Brasil a ideia generalizada e errônea de que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação. Nada mais equivocado, posto que os saberes ancestrais são transmitidos oralmente e geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhe permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionada pelos mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitário são fundamentais para o desenvolvimento do caráter, das atitudes, dos comportamentos, das virtudes, das habilidades técnicas de uma pessoa, indispensáveis para a vida individual e a boa convivência social. Por esta razão, não há necessidade da figura e do papel do professor, na medida em que este seria interpretado como o resultado da incapacidade dos pais, dos adultos e da própria comunidade de cumprirem o seu papel social (LUCIANO, 2006, p.130). A educação para os Guarani é marcada pela oralidade, da palavra pela palavra, contudo “não para aprender ou memorizar palavras já ditas, mas para

de se repensar estratégias de ensino e aprendizagem que poderiam ser utilizadas para que esses estudantes alcancem êxito nos estudos e concluam a graduação. Uma vez que na universidade o indígena precisa apresentar em sua escrita, nos trabalhos, provas e textos, o formato da norma culta da Língua Portuguesa que é exigido na universidade, levando-se em consideração que, tanto a escrita Kaingang, Guaraní e Xetá possuem uma estrutura própria, diferente da Língua Portuguesa, que possui uma exigência diferenciada para a organização da escrita de textos, faz-se necessário que a Universidade desenvolva novos mecanismos de avaliação, oferecendo ao professor ações que possam contribuir para a aprendizagem e formação indígena, um exemplo disso, seria a avaliação em formato de prova oral, como é realizado no Vestibular dos Povos Indígenas.

Portanto, nos deparamos, nas falas dos professores da UEM, que a nossa formação docente apresenta problemas, uma vez que deixou de nos preparar para lidar com outros tipos de conhecimentos, no que se refere à percepção de mundo, de cultura, de linguagem e interação social. Isso demonstra que, com essa defasagem de conhecimento, a comunidade acadêmica, não está preparada para lidar com a diversidade, passando a tratar os acadêmicos, como se todos fossem iguais e, nesse princípio da igualdade, não se pensa em metodologias pedagógicas diferenciadas. Portanto, os professores passam a desenvolver em sala de aula, os mesmos métodos de ensino, conteúdos, atividades, como se todos os grupos humanos interagissem da mesma forma. Wawzyniak (2010, p.59) aponta alguns entraves ao início do estabelecimento de um diálogo intercultural com as etnias indígenas por parte da Universidade, como:

Recusa a abertura epistemológica para outros processos cognitivos e para outros conhecimentos. Generalizado desconhecimento sobre a complexa realidade histórica, sociocultural e linguística dos grupos étnicos. Predomínio de uma visão romântica e idealizada das sociedades indígenas. Visão preconceituosa da cultura indígena. [...] Atitude assistencialista ou voluntarista baseada no pressuposto de serem os índios ‘relativamente incapazes’, precisando de tutela para serem ‘civilizados’ e transformados em cidadãos. [...] Desconhecimento ou recusa da proposta de interculturalidade envolvendo etnias indígenas. Recusa em rever as condutas pedagógicas e os conteúdos teóricos numa perspectiva intercultural ou que respeite as diferenças étnicas (WAWZYNIAK, 2010, p.59).

escutar as palavras que receberá ‘dos de Acima’” (AZEVEDO et al, 2008, p. 11). Portanto, ela também tem um significado divino, dessa forma, “para muitos Guaraní [...] é até provocador pretender ensinar às crianças na escola.” (AZEVEDO et al, 2008, p. 12). Portanto, cada cultura tem forma própria de organizar, produzir, transmitir e aplicar conhecimentos – conhecimentos sempre no plural. Os povos indígenas organizam seus saberes a partir da cosmologia ancestral que garante e sustenta a possibilidade de vida (BANIWA, 2006, p. 171).

Consideramos que os povos indígenas conquistaram importantes avanços nos últimos anos em relação ao acesso escolar em todos os níveis de ensino, principalmente no ensino superior. “O que é extremamente importante para transformar a visão etnocêntrica e excludente das universidades” (BANIWA, 2006, p. 222). Porém, a educação superior indígena ainda enfrenta desafios: o processo de inclusão, e o processo de permanência na universidade³⁶.

Algumas dessas estratégias já estão sendo desenvolvidas na Universidade Estadual de Maringá, no âmbito do LAEE, nas atividades pedagógicas, por meio dos programas e projetos que este laboratório desenvolve com esses estudantes, além de propiciar assistência pedagógica nos estudos por meio de monitorias, já destacadas nesta pesquisa, nos relatos dos próprios estudantes, na seção 5.4, onde explicitam suas experiências.

O texto do Documento I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI) publicado após o encontro realizado pelos próprios estudantes indígenas da UFSCar, lideranças, profissionais atuantes em diversas áreas de várias regiões do Brasil, debateram por meio de mesas redondas, as políticas de inclusão dos povos indígenas no nível superior através dos Programas de Ações Afirmativas. As propostas discutidas no evento foram encaminhadas para representantes de todas as Universidades presentes. Destacamos algumas das propostas apontadas pelos estudantes indígenas que poderiam propiciar maior visibilidade desses estudantes dentro das IES:

- Criação de disciplinas sobre temáticas indígenas ministradas pelos próprios, nas universidades para informar e esclarecer melhor aos estudantes e docentes do ensino superior assuntos referentes aos povos indígenas;
- Ampliação dos Programas de Ações Afirmativas e de ingresso de estudantes indígenas na Pós-Graduação;
- Formação específica de docentes e gestores conforme prevê a Lei 11.645/2008, para que sejam preparados para debater as temáticas indígenas e acolher os estudantes indígenas nas Universidades;
- Que as universidades garantam espaços de fomento para a produção acadêmica dos estudantes indígenas em pesquisa e extensão;
- Garantir que os estudantes participem de projetos de pesquisas e recebam financiamento de pesquisas como PET, Rede de Saberes, PIBEX, PIBIC, PROIC e outros;
- Criação de espaços de encontro e de apoio aos estudantes indígenas em cada universidade;
- Garantia de mecanismos de retorno dos estudantes indígenas a suas comunidades de origem em cada intervalo letivo (férias), para que seu

³⁶Paladino (2012, 2013), Lima (2004, 2007, 2012, 2016) Lima e Barroso – Hoffmann (2004), Cajueiro (2006), em específico no Paraná, Capelo e Amaral (2004), Rodrigues e Wawnyziak (2006), Novak (2007, 2014), Paulino (2008), (AMARAL, 2010); Angnes (2010).

vínculo permaneça e para que sua formação possa ser compartilhada e debatida pela e com a comunidade, que assim pode participar ativamente deste processo;

- Proteção dos estudantes indígenas para que não se tornem objeto de estudo no interior da própria IES em que estuda, a não ser com seu consentimento;
- Orientação pedagógica para estudantes indígenas, para que possam completar seus cursos;
- Ter um acompanhamento específico para os estudantes indígenas, oferecido pelas instituições de ensino, buscando garantir sua permanência nos cursos de ensino superior (I ENEI, 2013, p. 11-13).

Em nossos estudos, enfatizamos que essas demandas ainda não foram totalmente concretizadas na Universidade. Colhemos junto aos estudantes indígenas da modalidade presencial da UEM o que eles sugerem de estratégias para a melhoria das condições de permanência na Universidade. Suas demandas vão desde uma preparação antes de entrar na graduação e acompanhamento com monitores, conforme relatos abaixo:

Oferecer um pré-curso, com as disciplinas presentes na graduação para que o acadêmico veja se é isso mesmo que deseja (Estudante do curso de Letras A. G. S. K.).

Oferecer monitorias com pessoas qualificadas e com paciência para poder ajudar essa população com métodos e planejamentos diferenciados (Estudante do curso de Medicina V. P. J.).

Eu acho que poderia ter mais espaços para os estudantes possa estudar ou até mesmo tirar suas dúvidas sobre o curso (Estudante do curso de Pedagogia A. S.).

Eu acho que o trabalho deve ser feito na escola onde o estudante estuda antes de vir para a universidade, os professores devem prepará-los melhor (Estudante do curso de Pedagogia R. A. S.).

A permanência dos estudantes indígenas nas cidades onde vai cursa, o seu curso, depende muito do recuso da bolsa auxílio que é uma renda bem baixa, muitas das vezes não consegue se manter, pagando aluguel, água, luz, com infração em alta, e sem reajuste na bolsa auxílio fica difícil de se manter. O aluguel que não é barato, fica difícil, aluno desisti acaba voltando p/ T.I. ou faz curso a distancia. Agora por parte da CUIA e da TULHA, tem grande ajuda como monitoria, PIBID em relação ao acompanhamento dos acadêmicos aqui na UEM (Estudante do curso de Enfermagem E. E. N.).

Diante da política específica para os povos indígenas que lhes assegura o direito à educação, apontamos como uma estratégia eficaz para a formação acadêmica desses povos, a modalidade de formação superior na educação a distância (EAD). Para apresentar tal estratégia, destacamos alguns relatos de acadêmicos indígenas matriculados na EAD/UE, Polo de Assaí que fica 40 km de distância da Terra Indígena onde residem e também exercem a

função de professores na escola indígena. Eles frequentam o Polo, uma média de duas a três vezes por semanas, nesses dias realizam as aulas de *web* conferências, grupos de estudos e as avaliações presenciais no sábado. Esses estudantes relatam que essa modalidade pode corroborar para amenizar alguns dos sofrimentos vivenciados por eles, pelo distanciamento de suas famílias, comunidades e culturas, além do preconceito e a discriminação que sofrem em sala de aula em relação à interação com os outros alunos não indígenas na realização dos trabalhos em grupos, por serem adjetivados por seus professores de “desinteressados”, “descompromissados”, “tímidos”, por apresentarem um comportamento em sala de aula mais calado, não fixarem o olhar diretamente para o professor, o que é um comportamento típico da formação que recebem em sua comunidade, onde o direito de falar é sempre dos mais velhos, dos líderes de sua comunidade (BANIWA, 2006).

Esses estudantes da Modalidade EAD, realizaram reunião com representantes da CUIA/UEM, Pró-Reitoria de Ensino e o Reitor da UEM no início do ano letivo de 2016, para tratar sobre o corte da Bolsa Auxílio. O parecer jurídico da UEM havia considerado, neste período, que esses estudantes que fazem curso a distância não careciam do valor da Bolsa auxílio, alegando que o curso a distância não tem custo, pois os estudantes não precisariam sair de suas aldeias para estudar na graduação. Salientamos também que, nove estudantes EAD entraram na UEM pelo processo de Vestibular Universal EAD da UEM. As discussões foram encaminhadas para uma análise processual da lei estadual que não deixa claro esse parecer de necessidade ou não da bolsa, para o estudante matriculado na modalidade a distância.

Estivemos presentes nesta reunião e, com o consentimento dos participantes, gravamos por meio de um gravador, as falas desses estudantes. Justificaram a necessidade de continuarem recebendo a ajuda financeira, por meio da Bolsa Auxílio para pagar um provedor de transmissão de Internet, uma vez que, o acesso na comunidade não é suficiente para todos terem acesso a Plataforma *Moodle* do sistema EAD.

Os relatos objetivam mostrar, sobretudo, que com o Ensino Superior via Plataforma *Moodle* possibilitaria que esses estudantes, possam ter uma formação intercultural, sem ter que afastarem-se de suas comunidades. Além disso, essa modalidade de educação pode destacar que os indígenas são sim capazes e que estão preparados para o mundo virtual, das tecnologias. Conforme a fala da liderança da Terra Indígena de São Jerônimo que estuda História na UEM na Modalidade EAD:

[..] a gente optou pela EAD devido ao cargo que a gente ocupa na comunidade. Eu cacique, o João cacique, então a gente não tem como se deslocar pra gente fazer presencial na universidade. A única coisa que a gente pode fazer é a distância [...] então a gente tem esse veículo de comunicação, tudo o que é preciso pra gente fazer a gente já tem na aldeia. Então, pra nós tornaria bem viável. Até por causa da tradição, do costume da gente dentro da reserva, então por isso a agente tá lá na luta, porque quando há esse corte acaba totalmente aquele sonho de formação, então porque depende realmente das bolsas pra estar fazendo os estudos nos polos (Vice-Cacique T. I. São Jerônimo A. S. F. estudante do curso de Ciências Biológicas EAD).

A liderança destaca em sua fala que reconhece a necessidade que a liderança tem hoje, de formação superior mais que, ao mesmo tempo, precisa estar presente na aldeia. Destacou também que a sua comunidade tem preparado os mais jovens para cursar o ensino superior, pois todos sabem da importância do conhecimento universal para seu povo, e que, a graduação na modalidade à distância seria muito importante para os jovens indígenas para que não percam o vínculo com sua comunidade, ao mesmo tempo em que a liderança pode acompanhar o desempenho acadêmico do aluno.

Como forma de incentivo para o jovem indígena eu acho que seria bom se as universidades colocassem essa modalidade como mais uma possibilidade para o jovem entrar na universidade, aí eu acho que ele se sentiria mais seguro e teria mais parcerias com as comunidades, com os caciques, para que nós lideranças tivéssemos acesso ao que ele está fazendo. Por exemplo, tem um lá que ficou estudando dez anos e foi lá e jubila e ninguém está nem aí pra ele [...] vence o prazo e ele não consegue, vai viver a vida dele só de bolsa? Até o governo acaba desmotivando. [...] ou como muitos outros que muitas vezes vem pra cidade e se envolvem com uma pessoa da cidade, engravida [...] quando tem que retornar para a reserva o marido abandona. Existe toda essa dificuldade. Por isso a gente lá na reserva optou pelo estudo virtual [...] estamos dentro da nossa comunidade exercendo nosso papel, temos dificuldade? Sim [...] mais o aluno não precisa abandonar a sua comunidade, a sua família pra vir pra cidade [...] também temos outra dificuldade que é com locação de espaço, de moradia, pra alugar uma casa tem toda aquela dificuldade quanto a documentação que para o indígena é mais difícil alugar uma casa na cidade. A Educação a distância pra nós, principalmente cacique, facilitou muito (Vice-cacique Ademir, estudante do curso de Ciências Biológicas).

O estudante Kaingang D.J.C. do Curso de Pedagogia EAD, expõe suas dificuldades quando passou no Vestibular dos Povos Indígenas e não pode permanecer no curso matriculado.

Eu passei por muita dificuldade quando eu fiz meu primeiro vestibular, eu passei na UEL e na época nós fizemos um grupo de seis pessoas. Nós

tivemos dificuldades, nós achamos que era discriminação com nós porque era difícil alugar casa na cidade. É tão fácil alugar uma casa, chegar, conversar com a pessoa. Inclusive a FUNAI naquela época ainda quando chegava na aldeia, chegava e batia na nossa porta, nós gosta de vocês, nós vamos ajudar vocês, mas nesses dias quando nós fomos precisar deles, um dos funcionários conhecia bem os índios, a gente pediu pra eles: não dá pra vocês apoiar nós, pra nós arrumar uma casa pra nós, pra nós em seis pessoas pagar esse aluguel, ele saiu fora. Então naquele momento acabou nosso sonho. E saímos, um foi saindo, quando viu o outro saiu também, cada um foi desistindo. Eu sou de São Jeronimo, quantos quilômetros que dá de lá pra cá (UEM)? Acho que uns 300 km. De lá da reserva até Assai, que é a instituição à distância, dá 40 km, olha que diferença! Então, quando a Isabel passou pra nós que nós podia fazer a distância, naquele momento eu me animei, eu fiquei alegre de novo. Se de lá até aqui dá 300 km e de lá para o polo de Assaí é 40 km, eu optei também pelo curso a distancia. Então é por esse motivo que nós tamos aí (Estudante do Curso de Pedagogia Kaingang D.J.C.).

A estudante indígena e também professora da Educação Básica na escola de sua comunidade, fez a leitura da carta que todos os estudantes da modalidade a distância redigiram para ser apresentada ao reitor da UEM. A carta explicitava:

Venho por meio desta, solicitar o pagamento de nossas bolsas “auxilio permanência”, nós acadêmicos indígenas do Curso EAD da UEM-Pólo da cidade de Assaí, temos o direito de receber a bolsa, pois como os outros estudantes indígenas também fomos aprovados pelo vestibular indígena e ocupamos uma das seis vagas disponibilizadas pela UEM, nós precisamos continuar a receber nossas bolsas auxilio permanência, os cursos à distância não são diferentes dos presenciais, temos que estudar e se esforçar do mesmo jeito. Queremos ressaltar que somos indígenas, e conquistamos nossa vaga como pede a resolução, e acima de tudo escolhemos essa modalidade por acreditar que é a melhor opção para nós.

Ressaltando que é de suma importância para nós estudarmos nesse curso EAD da UEM, pois nos dá a chance de estudar sem sair de casa, e se afastar da cultura e costumes, e essa modalidade nos proporciona estarmos junto da nossa família e comunidade, sem que necessite nos afastar de nossa aldeia todos os dias, pois em nossa comunidade as famílias que precisam se ausentar para estudar carrega seus filhos e demais juntos e passam por muitas dificuldades, e a vida na cidade é muito diferente da que estamos acostumados, por isso optamos pelo o curso EAD, poder estudar sem deixar a família ajuda muito na nossa formação. E a bolsa nos auxilia para efetuarmos o pagamento da internet, termos o nosso computador, a despesa de transporte para nosso deslocamento, e a alimentação, e além de não nos afastarmos da nossa comunidade. Muitos acadêmicos desse pólo são líderes dentro da comunidade e também trabalham o dia todo, e quando chegam de suas atividades diárias têm a comodidade de estudarem em casa e com a mesma qualidade e oportunidade de uma presencial.

Lembrando que nos cursos presenciais já houve histórico de negligência por não darem assistência aos indígenas que precisaram morar na cidade, e com isso muitos se sentiram obrigados a deixarem a convivência de sua cultura para poderem concluir o Ensino Superior, mas muitas vezes, as dificuldades faziam com que eles desistissem. Se perguntado para os que desistiram da

faculdade a maioria vai disser que não se acostumaram com a cidade e falta da família.

E com o surgimento das tecnologias nós também podemos ter a oportunidade de aprender e somos capazes de nos formar em uma Universidade. Concluimos então que quando se fala em inclusão, vemos que nossos direitos estão sendo feridos, pois as leis são para todos e acreditamos que também temos esse direito, ou será um preconceito por não acreditarem que nós indígenas somos capazes de estudar e nos formar na modalidade à distância? Salientando que por todos esses motivos citados acima necessitamos continuar com o curso EAD e recebendo nossas bolsas auxílio Permanência somos um grupo de nove acadêmicos e todos entraram pelo vestibular indígena. Gostaríamos de pedir que qualquer engano ou equívoco que possa ser cometido pela UEM não possa nos prejudicar (Att: Estudantes da Modalidade EAD/UEM.).

O Vice-cacique acredita que a modalidade EAD é uma importante estratégia para que o indígena possa cursar de fato uma graduação e enfrentar o preconceito que sofre na universidade e relata de que forma tem se blindado dos preconceitos que ele sofre manifestados por meio de atitudes de rejeição na interação com os demais estudantes que não são indígenas:

Eu tenho colocado assim: primeiro eu tenho que me aceitar assim do jeito que eu sou, eu sou índio e eu tenho que aceitar que eu sou índio não adianta eu querer entrar numa sociedade que eu não sou aceito, eu vou ficar decepcionado [...] por que? Porque você tem essa rejeição. Eu mesmo, estou na faculdade e chego lá e muitas vezes eu sento sozinho na frente [...] mais se eu colocar isso na minha cabeça eu abandono a faculdade, quer me aceitar bem, não quer me aceitar tchau. Então não é sempre que as pessoas tem essa concepção e se a pessoa ficar traumatizada, na primeira decepção ele vai abandonar o barco, muitas vezes é isso que acontece em todas as faculdades. Existem duas coisas: o indígena tem dificuldade de se enturmar, de alguém vir conversar bem, se não [...] um indígena não chega em você e te cumprimenta assim: oi e ai, tudo bem? e te dá um abraço como faz o não índio [...] a não ser que ele te conheça muito bem. O índio é assim, se ninguém olhar pra ele, ele vai passar direto ou ficar no canto dele [...] pra nós isso é normal. E muitas vezes quando o indígena quer fazer isso, ele é decepcionado. Isso acontece comigo de chegar numa turma e cumprimentar e a pessoa virar as costas (Vice-Cacique Ademir, estudante do curso de Ciências Biológicas).

O vice-Cacique acredita que o grande número de evasões escolares de indígenas na universidade se justifica a partir das atitudes de discriminação e preconceito que sofre esse estudante na modalidade de educação presencial que tem gerado uma auto-estima baixa para esses jovens.

Por que o índio é discriminado? Porque ele quer entrar numa sociedade que não quer que você esteja lá. Então se você não é desse grupo, forma um

grupo pra você, [...] é ai que vem o tal do preconceito, e ai eles pensam assim: não vou para a faculdade porque lá eu não consigo. Lá na Terra a gente já tem toda uma estrutura e se sair fora da comunidade, é perigoso não voltar mais [...] viver totalmente isolado, viver só pra você não dá [...] Só pensar em emprego e dinheiro, pra nós isso não teria razão [...] lá nós não temos horário, por exemplo, deu cinco horas, desligo o celular não estou pra ninguém (Vice-cacique Ademir, estudante do curso de Ciências Biológicas)..

O ambiente blindado que o Vice-Cacique está se referindo é o espaço da Universidade, espaço onde ocorre o envolvimento e interações entre indígenas e não indígenas. Na afirmação desses povos no contexto universitário, pensar a presença dos povos indígenas nesse espaço, naquilo que esse encontro provoca de tensionamentos, mobilizações, e elaborações conceituais em produções científicas. O Vice-cacique reconhece que a formação superior do indígena através da modalidade à distância seria um importante meio de inclusão desses jovens na universidade.

[...] Mas a questão do preconceito é assim mesmo, quando as pessoas nos vê já tem aquele espanto [...] as vezes as pessoas não conhece e tem preconceito né [...] então, esses alunos, tem que ter o compromisso de se formar e retornar e o cacique tem que dar a garantia de que você vai ter o seu emprego lá (Vice-cacique Ademir, estudante do curso de Ciências Biológicas)..

O Vice-Cacique acredita que a própria comunidade deve garantir oportunidades de trabalho para os estudantes que se formam. Atualmente existe as demandas de formação de profissionais de variadas áreas do conhecimento para atuarem nas aldeias, sobretudo de professores e pedagogos nas escolas indígenas para “aperfeiçoar as suas práticas docentes, ter mais instrumentos de capacitação para conduzir com autonomia as escolas indígenas e se ajustar às normas e leis que exigem sua titulação em nível superior” (PALADINO, 2012).

Nas 37 escolas indígenas existentes no Estado do Paraná, há um total de 875 profissionais de educação, sendo 353 desses, indígenas (40%) e 522, não indígenas (60%). Esses profissionais desenvolvem a função de: pedagogos, professores bilíngues, professores de educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e agente administrativo. Esses profissionais da educação que atuam nas escolas indígenas estaduais possuem vínculo temporário com a SEED por meio de PSS, em que o contrato pode ser renovado ou não, anualmente, por meio de edital público e declaração de anuência do cacique de cada comunidade (AMARAL; FRAGA, 2016). **Verificar dados da tese da Christine**

Está presente na Constituição Federal de 1988 e nas publicações e debates na área da educação indígena o argumento de que esses povos devem ter o direito de praticarem uma

educação intercultural e bilíngue nas escolas de suas comunidades. Portanto, quais são os esforços que estão sendo feitos para que possam formar no Ensino Superior seus próprios pedagogos que vão assumir as coordenações pedagógicas em suas Terras rumo a uma educação realmente intercultural e bilíngue?

Pela demanda de formação de professores para atuarem nas escolas de suas comunidades, o curso de Pedagogia é o mais procurado. Portanto, o que a Educação a Distância está fazendo de benefício em relação a formação desses povos para que seja sanada a demanda de formação de professores, para atuarem como professores em suas escolas?

Os (5) cinco estudantes indígenas matriculados no 3º anos do curso de Pedagogia na modalidade EAD da UEM, estão prestes a se formar e isso é uma conquista se compararmos com o número de estudantes matriculados nos cursos de Pedagogia presencial da UEM, desde a implantação da Política de ação afirmativa Paranaense para os Povos Indígenas que entraram e não completaram a graduação.

Consideramos que a formação superior na modalidade EAD, permite que esses indígenas estudem graduação e atuem como professores nas escolas de suas comunidades ao mesmo tempo, uma vez que, aqueles que já desenvolvem alguma forma de trabalho em suas comunidades e que precisam da formação superior, tiverem que sair de suas comunidades para cursar graduação na cidade, além das dificuldades financeiras, preconceito e discriminação, possivelmente terão que abandonar o cargo de professor, a família, a liderança.

Nessa forma de modalidade, a CUIA de cada Universidade do Paraná passa a ter mais acesso aos relatórios de cada aluno fornecidos pelo Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual de Maringá (NEAD), podendo acompanhar a trajetória acadêmica do aluno pelo acesso a Plataforma *Moodle*, onde constam quais ambientes esses alunos entraram, quanto tempo desenvolveram as atividades, que tipo de intervenção eles fizeram, diferente do modo presencial, que para a CUIA saber se o aluno está realmente frequentando as aulas, realizando todas as avaliações e entrega de trabalhos dentro dos prazos estabelecidos, precisa estar em contato com os coordenadores dos colegiados de curso, pois como podemos verificar nas falas dos professores, não são todos que procuram a CUIA para tratar dos assuntos relacionados aos acadêmicos. Portanto, neste ambiente de aprendizagem, esses estudantes são assistidos em todo o tempo, pelos monitores e professores que lecionam nessa modalidade.

Consideramos importante também que o tutor, seja um profissional comprometido como o trabalho dos indígenas, que tenha conhecimento ou desenvolva pesquisa sobre a temática indígena, para compreender e conhecer a cultura de cada etnia, a forma como apreendem os conteúdos e de que forma estudam. Além de conhecer sobre as culturas

Kaingang, Guarani e Xetá, o tutor tem o papel de estar acompanhando, se quisermos de fato, a inclusão desses povos no Ensino Superior. Caso contrário, essas políticas de ações afirmativas estarão desenvolvendo apenas medidas paliativas para tentar incluir e não fortalecer esses povos.

Desta forma, ouvimos uma das tutoras do curso de Pedagogia EAD Polo de Assaí – PR. que expõe sua experiência com os estudantes da EAD/UEM.

Eu iniciei o meu trabalho como tutora juntamente com o acesso dos acadêmicos indígenas do curso de Pedagogia da turma 2014. Para mim estava sendo uma experiência totalmente diferente. Já trabalhei com alunos do Ensino Fundamental Fase I e Fase II, atualmente sou professora regente da Sala de Recursos Multifuncional I e também da Classe Especial.

A maioria dos acadêmicos indígenas ao chegar no polo se isolaram, como estávamos em três tutoras para recebê-los e ao notar aqueles alunos quietos no canto fui ao encontro deles para orientá-los. Nesse momento começou nossa afinidade, a maioria não tinha e-mail, não sabia como acessar a plataforma *moodle*. Primeiramente criamos um e-mail, no início foi um pouco complicado, mas aos poucos todos foram se adaptando, receberam uma nova senha, acessamos a plataforma juntos, fizemos a primeira tarefa que era fazer a apresentação pessoal e inserir uma foto no perfil. Por serem tímidos, confesso que foi bem trabalhoso desenvolver essa atividade.

Logo no início do curso tivemos uma reunião no polo com a professora Isabel e o professor Jorge Cantos os acadêmicos me escolheram como a tutora responsável por eles. Foi então que me aproximei mais de todos eles. Permitindo-nos até fazer algumas brincadeiras. Eis o motivo de nossa amizade. Percebi que ao terem mais atenção e também receberem a bolsa mensalmente os acadêmicos indígenas tinham uma melhor participação na plataforma (Tutora do curso de Pedagogia EAD Polo de Assaí).

Percebemos na fala da tutora que essa afinidade entre ela e os estudantes partiu de sua iniciativa em se aproximar desses estudantes, de lhe mostrar confiança.

Em minha opinião a EAD é uma grande oportunidade para que os indígenas tenham uma graduação. Tenho notado o quanto são capazes e esforçados, mas precisam do apoio financeiro “bolsa” para poderem concluir o curso. O bacana é que todos querem atuar como professores dentro de sua própria aldeia. A maioria já trabalha na área da educação como professor bilíngue ou como professor do Ensino Fundamental fase I, por possuírem o Magistério indígena. Sou graduada em Pedagogia e tenho três pós-graduações na área da Educação Especial, talvez por já trabalhar com a inclusão é que nos relacionamos muito bem. Como bem sabemos um dos objetivos da EAD é oferecer um processo de aprendizagem completo, eficiente e dinâmico por mediação de recursos tecnológicos. As vídeo-aulas são riquíssimas, as *webs* também são de excelente qualidade, sem falar na variedade de materiais que se encontram na pasta de material de apoio de cada disciplina que o acadêmico pode visualizar a hora que quiser. Mas infelizmente a maioria dos acadêmicos indígenas não está tendo esta oportunidade, pois não tem condições financeiras de vir ao polo ou de pagar Internet para acessar a

plataforma com o corte das bolsas, espero que está situação se resolva o quanto antes. A EAD funciona a partir de uma integração pessoal com o tutor presencial ou por uma integração virtual com o tutor a distância. Com o corte das bolsas essa relação não tem sido eficiente e já notamos os prejuízos acarretados aos alunos, tais como: o não envio de atividades, não acesso à plataforma até mesmo o não comparecimento ao polo para fazer as avaliações presenciais por falta de recursos financeiros (Tutora do curso de Pedagogia EAD Polo de Assaí).

Segundo a professora Isabel, membro da CUIA/UEM, a inclusão de estudantes indígenas na modalidade EAD no ano de 2013, foi para atender a essas demandas e sanar essas dificuldades relatadas da fala do acadêmico.

A educação a distância foi uma possibilidade que nós pensamos, discutimos dentro do LAEE/UEM, que é o nosso programa de pesquisa, onde a gente discute o que ocorre em relação ao acompanhamento, inclusão dos indígenas. Discute também com os outros membros da CUIA. Então, foi uma oportunidade que nós percebemos no ano de 2013 quando três lideranças foram aprovadas no vestibular indígena, mas eles não tinham condições de vir para Maringá. Primeiro porque essa questão que vocês levantaram na carta que o [estudante Kaingang D. J. C.] também colocou, que é com relação a moradia, da dificuldade de sair de dentro das aldeias e vir para cidade, porque aqui na cidade, não só o indígena, o indígena sofre mais essa discriminação. Mas aqui em Maringá, para você alugar um imóvel, se parte do princípio que todo mundo é desonesto. Você tem que provar, tem que ter fiador (Professora Isabel, membro da CUIA/UEM).

O estudante Kaingang faz a comparação do desempenho acadêmico dos estudantes que cursam a modalidade presencial com os estudantes que cursam a modalidade EAD, justificando que, na modalidade a distância, o indígena tem avançado muito mais nos estudos.

É verdade, porque nós que tamo na EAD nós já tamo no terceiro ano, nós já passou gente que tá lá na UEL, na pedagogia (Estudante do Curso de Pedagogia EAD/UEM D. J. C.).

Quadro 8: Turma do 3º ano do curso de Pedagogia EAD

Nº	Nome	Sexo	Etnia	Curso	Forma de Ingresso	Ano de Ingresso	Situação
1	F. J. F.	F	K	Pedagogia	V. EAD	2013	Matriculado 3º ano
2	C. V. A. A.	F	K	Pedagogia	V. I.	2014	Matriculado 3º ano
3	D. S. O.	F	K	Pedagogia	V. I. T.	2014	Matriculada 3º ano
4	D. J. C.	M	K	Pedagogia	V. I.	2014	Matriculado 3º ano
5	I. S.	F	G	Pedagogia	V. I. T.	2014	Matriculado 3º ano

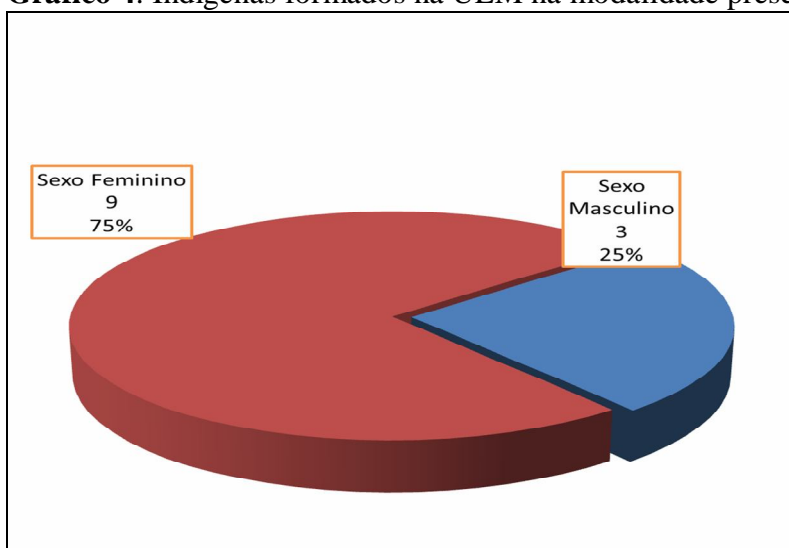
Legenda: Vestibular Universal Educação A Distância (V. EAD); Vestibular Indígena (V.I.); Vestibular Indígena Transferência de outra IES (V.I.T.); Feminino (F); Masculino (M); Guarani (G); Kaingang (K); Xetá (X)

Conforme o quadro acima, podemos observar que apesar dos resultados da inclusão de indígenas na modalidade a distância, requerer maiores estudos, já podemos observar que existem alguns avançando, uma vez que, em 2016 já havia cinco estudantes matriculados no 3º ano do curso de Pedagogia.

Durante a reunião com esses estudantes, podemos perceber a luta desse grupo de indígenas para manter a formação por meio da modalidade a distância, que está possibilitando que trabalhem e estudem, ao mesmo tempo, principalmente as mulheres.

Os dados levantados na UEM demonstram que as mulheres ingressam menos no ensino superior, porém as que ingressam, mesmo que possuem maiores dificuldades para deixar casa, marido, filhos, seus afazeres com o artesanato que muitas têm que fazer para vender, o número de mulheres que se formam é maior. Dos 55 homens que ingressaram no período estudado (2002 a 2016), três se formaram. Das trinta e sete mulheres que ingressaram, nove se formaram.

Gráfico 4: Indígenas formados na UEM na modalidade presencial até 2016 por sexo



Fonte: CUIA/UEM

Diante desses dados, consideramos que a modalidade de formação superior presencial para os indígenas, apresenta alguns riscos que podem acabar promovendo um efeito contrário, perpetuando justamente as desigualdades e os preconceitos que se deseja combater.

Concluir o Ensino Superior ainda é para poucos no Brasil, segundo dados do último relatório sobre a educação superior brasileira, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), somente 11% da população brasileira entre 25 e 64

anos de idade atingiram esse patamar educacional. Entre a população indígena, principalmente, entre as mulheres este número ainda é relativamente pequeno. Na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), dos 8.793 acadêmicos de graduação, 305 são indígenas e deste, 167 são mulheres ingressantes nos cursos de bacharelados, licenciaturas e cursos tecnológicos.

Esses dados revelam que as mulheres indígenas têm participado das atividades de suas coletividades na luta pelos direitos de seus povos, ocupando funções em suas comunidades. Em busca de aumentar seu protagonismo, hoje, elas não ficam restritas à função de donas de casa, mas caminham na construção de um futuro melhor para seus povos, e a formação acadêmica auxilia nesse processo.

Portanto, consideramos que a formação acadêmica do indígena, por meio da modalidade EAD, não favorece apenas as mulheres, mas em relação aos homens também, muitas vezes eles ocupam espaços de liderança na aldeia e por conta de seus cargos, não conseguem estar fora da aldeia para cursar graduação, conforme relato do Vice-cacique (A. S. F.).

Logo, acreditando que, a modalidade de formação presencial na Universidade, que requer que o indígena se desloque para as cidades, pode acabar gerando a exclusão das mulheres e lideranças no ensino superior. Diante dessa realidade, defendemos que a formação superior EAD pode contribuir para amenizar a exclusão que esses povos vêm sofrendo, sobretudo a mulher para concluir sua formação. A inserção da mulher estimula outras pessoas da comunidade como marido e filhos para o ingresso no ensino superior.

6 Conclusão

A presente pesquisa objetivou analisar as políticas públicas de inclusão dos povos indígenas no ensino superior, destacando recentes mudanças na legislação brasileira, amparadas principalmente na Constituição Federal de 1988 e as ações afirmativas que se constituíram a partir dos anos de 1990.

Compreendemos que houve um avanço na luta pela formação acadêmica dos povos indígenas, o que é extremamente importante para transformar a visão etnocêntrica e excludente das universidades. Levando em consideração que os indígenas precisam ter acesso aos conhecimentos universais, historicamente produzidos pela humanidade (FAUSTINO, 2012), concebemos em nossos estudos que o preconceito é produzido nas relações capitalistas de poder como um processo histórico que está na materialidade, sendo gestado na sociedade e alimentado para tal.

O estudo desta tese revela que a comunidade universitária, composta por acadêmicos, técnicos e docentes, mantêm imagens estereotipadas dos estudantes indígenas, conforme demonstram as experiências que esses estudantes relatam nas entrevistas. Enquanto pesquisadoras da temática também vivenciamos experiências preconceituosas por parte da comunidade acadêmica, como quando nos deparamos com situações como a de um dos professores da UEM, sabendo que nossos sujeitos de pesquisa eram os estudantes indígenas, nos alertou dizendo: “Cuidado com os índios!” Também teve o caso de um colega de turma no doutorado que presenteou-nos com um artesanato indígena e uma carta extremamente estereotipada e preconceituosa (no anexo A) .

Dessa forma, é preciso colocar em prática as estratégias de ensino e aprendizagem necessárias para que essa inclusão dos povos indígenas no ensino superior possa contribuir de fato com a diminuição das desigualdades sociais e econômicas que presenciamos nesse país. Levando-se em conta as dificuldades que esses estudantes têm enfrentado para concluir sua formação acadêmica, sem que isso lhe traga tantos sofrimentos causados pelo distanciamento de suas famílias, comunidades e culturas, como situações de preconceito e a discriminação que relataram ter sofrido em sala de aula em relação à interação com os outros alunos não indígenas.

Verificamos que existe uma política, uma legislação específica para os povos indígenas do Paraná para assegurar o direito à educação. Entretanto, com os depoimentos dos estudantes, verificamos que eles não apresentam estratégias pedagógicas de aprendizagem que possam contribuir para o enfrentamento do preconceito, mas entendemos que a presença do

indígena no ensino superior já é uma estratégia social de luta que possibilita o reconhecimento desses povos como sujeitos históricos e de saberes.

Apontamos como uma estratégia que vem se mostrando eficaz para a formação acadêmica dos povos indígenas, a modalidade de educação à distância. O EAD pode contribuir para a diminuição dos sofrimentos vivenciados por esses estudantes nos cursos presenciais da universidade como dificuldades de se manter na cidade, no aspecto financeiro e moradia, e também de aceitação como identidade indígena no ambiente de academia.

A formação superior na modalidade EAD permite que os indígenas façam graduação e não se desvinculem das relações com a comunidade podendo continuar atuando como professores, assumindo cargos de lideranças, além de estar junto de suas famílias, que é um fator cultural relevante para esses povos. Ou seja, eles podem ter acesso aos conhecimentos universais e continuar praticando suas vivências comunitárias e tradicionais.

Verificamos também que o ingresso da mulher no ensino EAD da UEM é maior em comparação aos homens, isso significa que essa forma de inserção possibilita mais acesso da mulher indígena à formação de ensino superior, contribuindo positivamente no seu papel social. Além disso, a mulher pode continuar exercendo suas atividades na aldeia, sem precisar se desvincular das relações com filhos, esposo, e demais familiares, fato que foi motivador de desistência na graduação presencial de acordo com o relato de algumas mulheres.

O reconhecimento oficial da educação escolar indígena como modalidade inserida nos sistemas públicos de educação, como intercultural, diferenciada e bilíngue, conforme destaca o texto da Constituição Federal 1988 e oficialmente reconhecida na LDBN 9.394/96, somente será possível se os próprios indígenas forem formados e assumirem a direção das escolas de suas comunidades. Portanto, para que os indígenas possam construir suas próprias histórias de forma legítima, a estratégia de ensino EAD pode contribuir nesse processo de formação acadêmica e atuação docente.

7 REFERÊNCIAS

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.

AMARAL, Wagner Roberto do.; BAIBICH, Tânia Maria. A política pública de ensino superior para povos indígenas no Paraná: trajetórias, desafios e perspectivas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, V. 7, N. Especial, p. 197 – 220, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> acesso em 07 de agosto de 2015.

AMARAL, W. R.; FRAGA, L. Educação escolar indígena no Brasil e no Paraná: constituição e articulação com o ensino superior. In: AMARAL, W. R.; FRAGA, L. RODRIGUES, I. C. **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016. Coleção Estudos Afirmativos, v.8.

AMARAL, W. R.; SILVÉRIO D. M. F. A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena. In: AMARAL, W. R.; FRAGA, L. RODRIGUES, I. C. **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016. Coleção Estudos Afirmativos, v.8.

ANDERY M. C. P. A. (org.) et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 15. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2003.

ANGNES, Juliane Sachser. **O ensino superior para os povos indígenas: ingresso/permanência/desistência dos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2010.

ARAÚJO, A. V. et al. **Povos indígenas e a lei dos brancos: o direito à diferença**. Brasília: UNESCO, 2006. (Série Via dos Saberes nº 3)

AZEVEDO, M. L. N. de. **Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?** In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves; FAUSTINO, Rosângela Célia. Maringá: Eduem, 2012.

AZEVEDO, M. et al. **Guarani Retã 2008: Povos Guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai**
<https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/caderno_guarani_%20portugues.pdf>. Acesso 20 de Jan. 2016.

Banco Mundial. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997**. O Estado num Mundo em Transformação. Washington: World Bank, 1997.

_____. As causas da pobreza e um esquema de ação. In: _____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000 / 2001**. Washington: Banco Mundial, 2000.

_____. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1997. Disponível em <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em 01 de março de 2015.

_____. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington: World Bank, 1996. Disponível em <http://www-wds.worldbank.org/> Acesso em 01 de março de 2015.

_____. *La educación em los países em desarrollo: peligros y promesas*. Washington: World Bank, 2000.

BANIWA, G, S, L. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gerson. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando. **Etnohistória, história indígena e educação: contribuição ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 69 – 88.

BANIWA, Gersem dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso. Introdução. In: CINEP. **Olhares Indígenas Contemporâneos**. Brasília, 2010. p. 6-17.

_____. Indígenas no ensino superior: novos desafios para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil. In. SMILJANIC, Maria Inês.; PIMENTAL, José.; BAINES, Stephen Grant. **Faces da indianidade**. Curitiba: Nexo Design, 2009.

BANIWA, Gersem dos Santos. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. **36ª Reunião Nacional da ANPED** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. p. 1-13.

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.

BERGAMACHI, M. A.; KURROSCHI, A. R. S. Estudante indígena a UFRS: movimento que anuncia um diálogo intelectual. In: ROSADO, R. M.; FAGUNDES, F. C. (org.). **Presença indígena na cidade**: reflexões, ações e políticas. Porto Alegre: Hartmann, 2013.

BORNIOTTO, M. Luisa. **A aparência física e estética dos alunos como determinantes para a exclusão: um novo olhar preconceituoso do professor no meio escolar?**. 2002. 213 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2002.

BORNIOTTO, M. Luisa; MELO, C. Silva. Educação pública, democracia e ideário de formação do Estado Nacional brasileiro (1864-1932). In: X CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2014. Curitiba. *Anais*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2014. 1 CD.

BOSCARIOLI, C.; GUIRADO, J. C.; BIANCON, M. L. Formação dos Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná In: AMARAL, W. R.; FRAGA, L. RODRIGUES, I. C. **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016. Coleção Estudos Afirmativos, v.8.

BOTTOMORE, Tom (org.). **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In:_____. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998. Tradução Aparecida Joly Gouveia. (p. 39 – 64)

BRAGA, Lisandro. Cotas Raciais: solução para o Racismo?. In. SANTOS, Cleito Pereira dos. *et al.* **Capitalismo e Questão racial**. Rio de Janeiro: Corifeu, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em:<<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, Congresso Nacional, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Orientações pedagógicas para a organização curricular. IN:____. **Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 55-90.

_____. Lei nº 12.416/2011, de 09 de junho de 2011. Altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2011. p.3

_____. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de diretrizes curriculares nacionais para a educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acesso em: 24 set. 2014.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de diretrizes curriculares nacionais, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 24 set. 2014.

_____. **Lei nº 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 15 jul. 2013.

_____. **Lei nº 12.416**, de 09 de junho de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm. Acesso em 29 mar. 2015.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Final [da] **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. MEC., Brasília: SECADI, 2014.

_____. **Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT** sobre Povos Indígenas e Tribais. Decreto 5.051, de 19 de abril de 2011. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf Acesso em 26 jan. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**: Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

_____. **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.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf. Acesso em: 05 agos. 2016.

BUENO, Silveira. **Silveira Bueno**: minidicionário da língua portuguesa. Ed. Re. E atual. São Paulo: FTD, 2000.

BURATTO, Lúcia Gouvêa; MOTA, Lúcio Tadeu. **A exclusão dos excluídos**: evasão e repetência escolar entre os índios Kaingang das Terras Indígenas de Ivaí e Faxinal – Pr. – Brasil. Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil: Cascavel, 2003.

_____. **Políticas públicas para educação escolar indígena**. 120 f. Dissertação (mestrado) 121f. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Maringá, 2004.

_____. **A educação Escolar Indígena na legislação e os indígenas com necessidades especiais.** Universidade Estadual de Londrina. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>>. Acesso em: 30 de Jan. de 2017.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Trilhas do Conhecimento: O Ensino Superior para Indígenas no Brasil.** Disponível em: www.laced.mn.ufrj.br. Acesso em jul. 2006.

CALLINICOS, Alex. **Capitalismo e racismo.** Tradução de: Race and Class. Londres: Bookmarks, 1995. Disponível em: <<http://socialista.tripod.com>>. Acesso em: 18 de abril de 2013.

CAPELO, M. R. C.; 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.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas Públicas: e gestão da educação no Brasil.** Maringá: Eduem, 2012.

CASADO, L.; OLIVEIRA, C. Índios saem da escola sem preparo para a universidade. **R7**, 30 jul. de 2010. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/noticias?id=89375>>. Acesso em 30 jan. 2017.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos:** subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito:** indivíduo e cultura. 2 ed. São Paulo: Robe editorial, 1997.

CRUZ, Luis Felipe Ferreira Mendonça. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade.** 127 f. (Dissertação de mestrado) Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DAL' BÓ, Talita Lazarin. **Construindo Pontes: o Ingresso de Estudantes Indígenas na UFSCar.** Uma discussão sobre "cultura" e "conhecimento tradicional". Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal de São Carlos São Carlos, 2010.

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.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

DAVI, M.; MELO, M. L.; MALHEIROS, J. M. S. Desafio do currículo multicultural na educação superior para indígenas. **Revista Educação e Pesquisa**. V. 39, n. 1, São Paulo. Jan./mar. 2013.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre a Educação Para o Século XXI.

DE TOMASI, L.; WARDE M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS, S. G. A.; LARA, A. M. B. **A conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década 1990: o caso da LDB, do PCN**. 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia. Unioeste. Cascavel, 2008.

DICIONÁRIO HOUAISS: **sinônimos e antônimos**. São Paulo: Publifolha, 2012.

DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS. Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário. Brasil, 1757. http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm Acesso: 14/08/2015

DOMINGUES, E.; ROSA, M. D. **Violência, humilhação social e a luta por reconhecimento: a experiência do MST** – Revista Subjetividades. Fortaleza, v. 14 (1): Abr. 2014. p. 117 – 127.

DOMINGUES, K. C. M. **Interpretações do papel, valor e significado da formação do professor indígena do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. 250 p.

ESTÁCIO, Marcos A. F. **As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**. Manaus: Edua, 2014.

FAJARDO, Raquel Z. Yrigoyen. Aos 20 anos da Convenção 169 da OIT: balanço e desafios da implementação dos direitos dos Povos Indígenas na América Latina. In: VERDUM, Ricardo. **Povos indígenas: Constituições e Reformas Políticas na América Latina**: Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2009. (p. 09 – 62)

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Os processos educativos no Brasil e seus projetos para civilização e inclusão indígena**. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.41, p. 188-208, mar2011 - ISSN: 1676-2584

_____. Teoria Histórico Cultural e educação indígena: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná. **Currículo sem Fronteiras**. V. 12, n.1, Jan./Abr. 2012. P. 70-84.

_____. **Política educacional nos anos de 1990:** o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Tese Doutorado. Centro de Ciências da Educação. UFSC, 2006.

_____. Aprendizagem escolar entre indígenas Kaingang no Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 213-219, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 10 de Jan. de 2017.

_____.; SILVA, Ivone Rocha da. **A educação escolar indígena no Paraná**. Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel – Pr., 2003.

_____.; 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.

FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: SISS, A.; MONTEIRO, A. J. J. (Orgs.). **Educação, cultura e relações interétnicas**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1972.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras** – estudos midiáticos, v. 16, n. 2, p. 124-131, maio/agosto 2014. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2014.162.06>> acesso em 08/08/2016.

FOLHA DE SÃO PAULO <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/183170-apos-atos-racistas-stjd-adia-2-jogo-entre-santos-e-gremio.shtml>> acesso em 18 set. 2014.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.

FRANCO, Evânia da Silva Novak. **Ensino e Aprendizagem de matemática na escola indígena:** uma contribuição da Teoria Histórico Cultural. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2014.

FRANCO. Patrícia Simões de Carvalho. **Entre a morte e a ressurreição de um mito:** os discursos públicos da academia sobre as ações afirmativas no Brasil. 2006. 178 f. Dissertação de mestrado Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2006.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. (Org.) **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil:** povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

FREITAS, M. A. B. de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. **Revista Brasileira de Estudos**. Brasília. v. 92, n. 232, set/dez. 2011. p. 599-615.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal/Gilberto Freyre: apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 48° ed. Ver. São Paulo: Global, 2003.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1982.

GEORGE, Susan. **O Relatório Lugano**: Sobre a manutenção do capitalismo no século XXI. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social: um problema político em psicologia. São Paulo: **Psicologia USP**, 1998. [online]. vol. 9, n.2, p.11-67. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641998000200002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 10 out. 2016.

GONZALES, Z. K.; GUARESCHI, N. M. de. Povos indígenas e o espaço acadêmico: uma articulação para se pensar a produção do conhecimento. In: LEITE, J. F.; DIMENSTEIN, M. (Orgs.). **Psicologia e contextos rurais**. Natal, RN: EDUFRN, 2013.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas. **Em Aberto**, Brasília, vol. 20. N. 76, fev. 2003, p. 13-18.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In:_____. (org.). **Formação de Professores Indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

HARRIS, Marvin. *El desarrollo de la teoría antropológica*. Historia de las teorías de la cultura. Siglo XXI de España Editores, 1998.

HOUFBAUER, Andréas. Raça, Cultura e identidade e o racismo à brasileira. In: BARBOSA, L. M. de A.; et al. **De Preto a Afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

HOBBS, Thomas, **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 2.^a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Coleção Os Pensadores.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995. 598p.

IANNI, Octávio. **Sociologia da Sociologia**. São Paulo: Ática, 1989. p.73 à p.76 p100 à p.110.

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 07/06/14.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos indígenas no Brasil. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/index.html>. Acesso em 07/06/14.

JACCOUD, Luciana; THEODORO, Mário. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In. Santos, Sales Augusto. (org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da educação: UNESCO, 2005.

KAINGANG, Bruni. Experiência em formação de professores. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 201-205.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. **Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? A implementação para negros como mecanismo concretizador de direitos fundamentais** – Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 12, n. 1455, 26 jun. 2007. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/10070>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

KURROSCHI, Andréia Rosa da Silva; BERGAMACHI, Maria Aparecida. Estudante indígena da UFRS: movimento que anuncia um diálogo intelectual. In: FAFUNDES, Fernando Caldas. (org.). **Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas**. Porto Alegre: Hartmann, 2013.

LACERDA, Paula. Educação formal, mobilização política e mobilização social: notas sobre “lutas”, escolas e trajetórias. In. OLIVEIRA, Assis da Costa.; BELTRÃO, Jane Felipe (org.). **Etnodesenvolvimento e Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais**. Belém: Editora Santa Cruz, 2015. p. 129-144.

LANDA, B. S. A presença indígena na UEMS: a questão da permanência. In. NOVAK, M. S. J. (Org.). **Educação superior indígena no Paraná**. Maringá: Eduem, 2010.

LANE, Silvia T. Maurer. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

LARAIA, R. de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LÁZARO, Andre; MONTECHIARE, Renata. Universidades para indígenas? In: AMARAL, W. R.; FRAGA, L. RODRIGUES, I. C. **Universidade para indígenas**: a experiência do Paraná. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016. Coleção Estudos Afirmativos, v.8.

LIMA, A. C. S. 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.

_____. A educação superior de indígenas no Brasil: notas para balanços e possíveis perspectivas, à guisa de uma introdução. In: LIMA, A. C. S. **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E – papers, 2016.

_____. ; HOFFMANN, M. B. (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, 2007.

LOPES, Carla Patrícia Frade Nogueira. **O sistema de cotas para afrodescendentes e o possível diálogo com o direito**. Brasília: Dédalo, 2008.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; BARROSO, Nuno Paulino. Prática de letramento acadêmico de estudantes-convênio de graduação: uma análise das relações entre línguas e identidades. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v.91, n.91, n.229, p. 604-621, set/dez, 2010.

MARANHÃO, F. **Povos indígenas no Paraná**. Setor de Antropologia. Secretaria da Cultura. Governo do Paraná, 2015. Disponível em: <<http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=68>>. Acesso em: 12 Nov. 2015.

MARX, K. A chamada acumulação primitiva. In: __ **O capital**: crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant’Ana, 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. O Capital: Crítica da economia política. Livro I: **O processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013

_____.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: Feuerbach — a oposição entre as cosmovisões materialista e idealista. Trad. Franck Müller. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ªed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

MILESKI, Keros Gustavo. **A educação física na escola indígena: a cidadania e a emancipação indígena em questão**. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, n.º 1, p. 1-20, jul./ago. 2002.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: De onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MOTA, Lúcio Tadeu; ASSIS, Valéria Soares de. **Populações indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2008.

MOYA, Thais Santos; SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e raça no Brasil contemporâneo: um debate sobre a redefinição simbólica da nação. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, n. 2, jul./Dez. 2009, p. 235 – 250.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NASCIMENTO, E. S. do. **Há vida na história dos outros**. Chapecó: Argos, 2001.

NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H. A.; LANDA, B. S. Ensino Superior e os povos indígenas: um diálogo em construção? In. OLIVEIRA, A. C.; BELTRÃO, J. F. (org.). **Etnodesenvolvimento e Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais**. Belém: Editora Santa Cruz, 2015. p. 209-224.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NOVAES, W. O índio e a modernidade. In: GRUPIONI, I. D. (org.). **Índios no Brasil**. MEC: Brasília, 1994.

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.

_____. **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, 2014.

NOVAK, M. S. J. et al. A formação superior de professores indígenas no Paraná. **EDUCERE**, 2015. ISSN 2176-1396

OLIVEIRA, J. P. Cidadania, racismo e pluralismo. In: silva, J. P. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, Assis da Costa; SANTOS, Ivaíde Rodrigues dos.; MENEZES, Marilande Paiva. Para a compreensão ética do mercado de trabalho: reflexões sobre o campo profissional em Etnodesenvolvimento. In: OLIVEIRA, Assis da Costa.; BELTRÃO, Jane Felipe (org.). **Etnodesenvolvimento e Universidade:** formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais. Belém: Editora Santa Cruz, 2015. p. 74-92.

PAIXÃO, M. Diversidade e multiculturalismo: novos rumos para a Universidade brasileira. In: SISS, A. MONTEIRO, A. (Orgs.). **Negros, indígenas e educação superior**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010.

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.

_____. Experimentando a diferença – Trajetória de jovens indígenas Tikuna em escolas de Ensino Médio das cidades da região do Alto Solimões, Amazonas. **Currículo sem fronteira**, v. 10, n.1, p.160-181, Jan/junh, 2010.

_____. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. In: **Práxis Educativa**. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

PARADISE, R. Estilo interacional e o significado não verbal: crianças Mazahua aprendem como viver no modo separado-mas-juntos. **Práxis Educativa**. Vol. 7, dezembro, 2012. P. 11 – 30.

PARANÁ. Lei n. 13134 de 18/04/2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.

_____. Lei nº 14995 de 09/01/2006. Da 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.

_____. SEED. **Boletim**: resultados do censo escolar. Curitiba, n. 8, out. de 2014, p. 1-6. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed8.pdf>. Acesso em: 06 de fev. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: Histórias de Submissão e Rebelia. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

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.

PEÑA, Sandra Becerra et al. Preconceito e discriminação étnica dos professores às crianças indígenas na escola. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v.14, n.1, p.07-17, Jan/Abr. 2011.

PEREIRA, M. C. S. **Meninas e meninos Kaingáng**: socialização secundária. Londrina: UEM, 1998.

PÉREZ-NEBRA, Amália Raquel.; JESUS, Jaqueline Gomes. Preconceito, estereótipo e discriminação. In. TORRES, Cláudio Vaz.; NEIVA, Elaine Rabelo. **Psicologia Social**: principais temas e vertentes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

POVOS INDÍGENAS: constituições e reformas políticas na América Latina. Brasília, **Instituto de Estudos Sócio econômicos**, 2009. <https://www.unifr.ch/ddp1/derechopenal/obrasportales/op_20090918_01.pdf> Acesso em 14 de ago. de 2015

QUEIROZ, Viviane de. Banco mundial e as políticas de educação superior para América Latina. *XX Seminário Latinoamericano de escuela de trabajo social*. 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RIBEIRO, Maíra. <<http://www.axa.org.br/categorias/regiao>>. Acesso em 13/03/15.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, ELMA Júlia; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2012.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. Tradução de Jeffre Hoff. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17, n. 1, p. 283 – 493, maio/ago. 2012.

ROCHA, Everaldo P. Guimaraes. **O que é Etnocentrismo**. Ed. Brasiliense, 1984. Disponível em <<http://sites.usjt.br/leonarde/oqueetnocentrismo.pdf>> Acesso em 28 de mar. de 2015.

RODRIGUES, I. C. **Memórias, tradições e costumes entre os Kaingang da Terra Indígena Faxinal** – Cândido de Abreu – Pr. (Tese de doutorado) 155 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo, 2012.

RODRIGUES, I. C.; NOVAK, M. S. J.; FAUSTINO, R. C. A política pública de educação superior indígena no Paraná. Percursos, dilemas e perspectivas. In: AMARAL, W. R.; FRAGA, L. RODRIGUES, I. C. **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016. Coleção Estudos Afirmativos, v.8. p. 91 – 104.

RODRIGUES, I. C.; WAWZYNIAK, J. V. **Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná** – reflexões. 2006. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatoriocuia>>. Acesso em: 30 de setembro de 2014.

ROSA, Mayara Silverio Batista. **As representações dos indígenas no livro didático de história do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de campo grande / MS**. 2012. 160 f. (Mestrado) Universidade Católica Bom Bosco.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro: Pontos para Reflexão. **IP.USP**. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/atac/AcaoO_AFIRMATIVA_NO_ENSINO.pdf>, acesso em: 30 set. 2013. Acesso em 06 de fev. 2017.

SANT'ANA, A. O. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo, EPU - Editora pedagógica e Universitária da Universidade Estadual de São Paulo, 1974.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.

SILVA, A. C. O. da. **Diversidades etnicorraciais e a política educacional de Pernambuco: a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo curricular**. 2012. 160 f. (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Edson. A afirmação dos índios no nordeste!. **Revista Crítica Histórica**. Ano II, Nº 4, Dezembro/2011 ISSN 2177-9961 (APRECIÇÃO A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. João Pacheco de Oliveira (Org.) Rio de Janeiro, Contra Capa, 2011, 732 p.).

SILVA FILHO, Penildon. **Políticas de Ação Afirmativa na Educação Brasileira: Estudo de caso do Programa de Reserva de Vagas para Ingresso na Universidade Federal da Bahia.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SILVA, Uelber B. **Racismo e alienação: uma aproximação à base ontológica da temática racial.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, npo. 2ve1m9-b2r4o6/,2 n0o0v2embro/ 2002

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 23, n.2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O. ; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.** São Paulo: Annablume, 2014.

SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio. (orgs.). **Negros Indígenas e Educação Superior.** Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010.

SOUZA, Marinês Viana. **Entre Ajuricaba(s) e zumbi(s): currículo e diversidade cultural: A inclusão das temáticas culturais de área em escolas públicas da zona Leste da cidade de São Paulo.** 301 f. (Mestrado), PUC-SP. 2010.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de.; BERGOLD, Raul Cezar. **Os direitos dos povos indígenas no Brasil: desafios no século XXI.** Curitiba: Letra da Lei, 2013.

SOUZA, S. P. D. **Arte e cultura indígena: Povos Guarani e Kaingang na Associação Indigenista – ASSINDI.** Maringá: Caiuás, 2013.

TOMMASINO, K; FERNANDES, R. C. **Kaingang.** Blog Instituto Sócio Ambiental. Povos indígenas do Brasil, 2001. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang>>. Acesso em 30 jun 2016.

TOMMASINO, K. A educação escolar indígena no Paraná. **Revista Mediações,** Londrina, v.8, n.1, p.71-98, jan/jun. 2003.

TONE, Ivo, **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, Fidel. La incorporación de estudiantes originários em la vida universitária. In: LAGIER, Verónica Ruiz; MILLÁN, Glória Lara. (coords.). **Experiências e resultados de programas de ações afirmativas com estudantes indígenas de educação superior no México, Peru, Colômbia e Brasil**. México: D.F; ANUIES, 2012. p. 79 - 86.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jontien, 1990.

UNESCO. **Declaração Nova Dehli sobre Educação para Todos**. Nova Dehli, 6 de dezembro de 1998.

VASCONCELOS, R. F. de. **Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena: limites e possibilidades de implementação no conexto do ensino técnico em agropecuária no campus barreiros - IFPE 01/07/2011**. 133 f. (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

WAWZYNIAK, J. V. Esboço de uma reflexão sobre a presença de índios no ensino superior no Paraná. In: NOVAK, M. S. J. et al. **Educação superior indígena no Paraná**. Maringá. Eduem, 2010.

WOLF, Eric R. Eric Wolf por ele mesmo. In:_____. **Antropologia e poder: contribuições de Eric Wolf**. (org.). Bela Feldman Bian; : Gustavo Lins Ribeiro. Campinas, Brasília: Unicamp, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. Capitalismo e emancipação humana: raça, gênero e democracia. In:-_____. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Tradução por: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 227 – 242.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar voluntariamente da pesquisa intitulada *Exclusão, preconceito e estratégias de ensino e aprendizagem na formação superior de estudantes indígenas da Universidade Estadual de Maringá*, que faz parte do curso de Pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá e é orientada pelo Prof^a. Dr^a. Rosângela Célia Faustino da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar o processo de exclusão e preconceito que sofre o estudante indígena durante sua formação escolar superior na Universidade Estadual de Maringá, ingressante pelo processo de Vestibular Específico dos Povos Indígenas, após implantação da Lei Estadual nº 13.134/2001. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: responder as questões feitas pelo pesquisador sobre a inclusão do indígena nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá. Para evitarmos possíveis constrangimentos e/ou insegurança para responder as questões, suas respostas terão a identidade preservada. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são: uma formação de qualidade para os estudantes indígenas, conforme versam as recomendações dos documentos multilaterais (Banco Mundial e UNESCO) e a legislação vigente voltada aos Povos Indígenas, uma vez que é necessário, ficarmos atentos não somente no cumprimento dessas Leis de Ação Afirmativa de inclusão do indígena na formação superior, mas também às dificuldades de adaptação do estudante indígena na universidade, durante o processo de sua formação. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. **O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - é um colegiado interdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP” (Resolução 510, Art. 17, item IX).**A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP- é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, que tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente

com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa - CEP- organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. A CONEP tem como principal atribuição o exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. Como missão, elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos sujeitos de pesquisa e coordena a rede de Comitês de Ética em Pesquisa das instituições. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Como toda pesquisa, informo que existem **riscos**, mas sem a intencionalidade de que o mesmo ocorra e cuidando para que os mesmos não causem dano para o participante. Portanto, considerando o dispositivo nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e CNS nº 510 de 2016 – CEP/CONEP os riscos dessa pesquisa são de caráter psicológicos e sociais, não acarretando devido seu caráter, possibilidade de riscos físicos ou econômicos. Sobre os riscos psicológicos a possível inibição frente à presença da pesquisadora poderá causar constrangimento. Entretanto, providências serão tomadas para minimizá-lo através da realização de ações para que os sujeitos sintam-se familiarizados com a pesquisadora, como o uso da “aplicação do questionário” que é um instrumento de pesquisa que nem sempre requer a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Com relação aos riscos sociais, como trata-se de um tema relativamente novo, com ainda poucos estudos com esse caráter, os resultados poderão não corresponder às nossas expectativas como também não alcançar os resultados previstos no projeto. Neste caso será fundamental a proteção da confidencialidade dos envolvidos, bem como o cuidado com a devolução dos dados de forma que não abale vínculos pessoais ou comunitários. Consideramos, portanto, que os riscos são transitórios e que os cuidados acima explicitados de um estudo detalhado da pesquisadora sobre o entrevistados, bem como a supervisão técnica da orientadora podem solucioná-los.

Eu, _____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof. Ms. Maria Luisa da Silva Borniotto.

_____ Data: _____
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Maria Luisa da Silva Borniotto, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: _____
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Orientadora: Rosângela Célia Faustino

Endereço: Rua Prof. Ney Marques, n. 54, Apto. 702 - CEP: 87020-300 - Maringá-PR

Telefone: (44) 3011-8981

e-mail: rofaustino@terra.com.br / rcfaustino@uem.br

Pesquisadora: Maria Luisa da Silva Borniotto

Endereço: Rua Eurilemos, 139 – Jardim dos Pássaros - CEP: 87075-210 – Maringá- PR

Telefone: (44) 8825-3466 (44) 3011-8981

e-mail: borniotto@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) da UEM e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP em Brasília, envolvendo Seres Humanos conforme endereços abaixo:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - COPEP/UEM -
Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

**Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II -
Ministério da Saúde**

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.750.521

Telefone: (61) 3315-5878

Município: BRASILIA UF: DF

Email: conep@saude.gov.br

/

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO TERRA INDÍGENA IVAÍ

DADOS DO ENTREVISTADO

Nome: _____

Nome Indígena: _____

Etnia: _____

Sexo: masculino () Feminino () Idade: _____

Desde _____ quando _____ mora _____ em _____ Terra

Indígena? _____

Estado civil: Solteiro () Casado () Outro ()

Qual? _____

Tem filhos? () Não () Sim. Quantos? _____

Qual a 1ª Língua que você aprendeu em casa? _____

USO DA LÍNGUA INDÍGENA

1. Como você fala a Língua Indígena?

a) Fluentemente ()

b) Com alguma dificuldade ()

c) Com muita dificuldade ()

d) Não falo, mais entendo ()

2. Se você fala a Língua Indígena, em que situação você usa essa língua?

a) Em casa () b) Em conversa com parentes () c) No dia a dia ()

d) Nos rituais () e) Na escola () f) No trabalho () g) Na igreja ()

h) No comércio () i) Outras situações () Quais? _____

3. Você lê em alguma Língua Indígena?

a) Não () Sim (). O que você costuma ler nesta Língua?

4. Em que situação você lê em Língua Indígena?

a) Em casa () b) Na escola () c) Nos rituais religiosos d) Em outros rituais ()

Quais? _____

5. Você aprendeu a **escrever** na Língua Indígena?

a) Não () b) Sim (). Onde aprendeu?

6. O que você mais costuma escrever na sua Língua Indígena?

FORMAÇÃO ESCOLAR

1. Onde você cursou da 1ª a 4ª séries?

a) Na aldeia Ivaí () b) Em outra aldeia () c) Na cidade ()

2. Seus professores eram indígenas? a) Sim () b) Não ()

3. Escreva como era o ensino ministrado pelos professores indígenas:

4. Escreva como era o ensino ministrado pelos professores não indígenas:

5. Onde você cursou da 5ª a 8ª séries?

a) Na aldeia Ivaí () b) Em outra aldeia () c) Na cidade.

Seus professores eram indígenas? a) Sim () b) Não ()

6. Escreva sobre as principais diferenças entre os professores indígenas e não indígenas:

7. Onde você cursou os primeiros anos do Ensino Médio?

a) Na aldeia Ivaí () b) Em outra aldeia () c) Na cidade ()

8. Liste as matérias ensinadas por professores indígenas:

9. Liste as matérias ensinadas por professores não indígenas:

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

1. Você sentiu alguma dificuldade durante os primeiros anos do Ensino Médio?

a) Não () b) Sim ()

2. Quais foram essas dificuldades?

3. O que você **gosta** de estudar na escola? Qual conteúdo ou matéria você tem maior domínio? Escreva por quê?

4. O que você **não gosta** de estudar na sua escola? Por quê?

5. Descreva, detalhadamente, o que você faz em sua rotina diária (trabalha na roça, estuda, joga bola, vai para a cidade, trabalha na cidade, em que ocupação, trabalha no artesanato e de que forma).

6. Você sai da aldeia para vender artesanato? a) Não () b) Sim ()

7. Para vender artesanatos você precisa faltar na escola? a) Não () b) Sim ()

8. Você acredita que faltar às aulas para vender artesanato prejudica a sua aprendizagem na escola? a) Não () b) Sim ()

9. Quando precisa faltar na escola, como você faz para recuperar os conteúdos escolares que perdeu?

10. Você faz atividades da escola em casa? a) Não () b) Sim ()

11. Escreva de que forma você estuda fora da escola:

12. Você já desenvolveu alguma atividade escolar na sua comunidade indígena (Pesquisa com os mais velhos; entrevistas; contação de histórias; escrita sobre os conhecimentos tradicionais da comunidade? Escreva como foi essa experiência:

13. Quando você retorna para a Terra Indígena depois da venda de artesanato você sente dificuldade em acompanhar as explicações dos professores durante as aulas?

a) Não () b) Sim ()

14. O que você faz quando tem dificuldades nas matérias da escola?

FORMAÇÃO SUPERIOR

1. Você tem vontade de sair da aldeia depois que terminar o Ensino Médio? O que quer fazer?

a) Permanecer na aldeia e desenvolver algum trabalho aqui na comunidade ()

b) Entrar em uma Universidade? ()

c) Trabalhar na cidade? ()

2. Escreva por que você quer isso:

3. Se você pensa em ir para a universidade, qual curso gostaria de fazer e por que escolheria esse curso?

4. Você tem alguém da sua família que está na universidade?

a) Não () b) Sim (). Quem é?

5. Conte o que você sabe sobre a universidade?

6. Você acha importante ir para a universidade?

a) Sim () b) Não ()

7. Escreva por que você acha isso:

8. O que você acha que irá estudar na universidade?

9. Se você for para a universidade como você pensa que será a sua vida acadêmica lá? Como será a rotina de estudos? Onde pretende morar? Como será a convivência com os colegas lá na universidade?

10. Quem te dá maior incentivo para continuar estudando? E o que te falam?

11. Você conhece o Vestibular Específico dos Povos Indígenas do Paraná?

a) Não () b) Sim ().

12. Escreva o que sabe sobre isso:

13. Escreva o que foi mais importante para você durante esses dias que falamos sobre o Ensino Superior:

APÊNDICE C

QUADRO ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS NA UEM 2002 – 2016

Nº Ordem	NOME	SEXO	ETNIA	CURSO	ANO DE INGRESSO	SITUAÇÃO EM 2016
1	A. S. F.	M	K	C. Biológicas EAD	2014	Matriculado
2	A. S.	F	G	Pedagogia - M	2015	Matriculada
3	A. S.	M	X	Letras EAD História EAD	2015	Matriculado
4	A. G. D.	M	G	Odontologia	2011	Cancelado por abandono
5	A. A. F.	M	K	Pedagogia – M História Pedagogia	2003 2012 2014	Matriculado
6	A. S.	M	K	Administração	2008	Cancelado por abandono
7	A. S.	M	K	C. Sociais	2007	Cancelado por abandono
8	A. J. S. R.	M	K	Agronomia	2002	Cancelado por abandono
9	A. P. R.	F	G	Medicina	2009	Cancelado por abandono
10	A. L. G. J.	F	G	Medicina	2008	Cancelado por abandono
11	A. G. S. K.	F	K	Letras	2012	Matriculada
12	A. E. S.	M	K	Serviço Social	2014	Cancelado por abandono
13	C. C. C.	F	K	Educação Física	2011 2013	Cancelado por abandono
14	C. L. K.	M	K	Administração Ciências Sociais	2010	Cancelado por abandono
15	C. V. A. A.	F	K	Pedagogia EAD	2014	Matriculada
16	C. M.	M	G	Letras – EAD	2015	Matriculado
17	C. N. M. G.	M	K	Pedagogia EAD	2016	Matriculado
18	C. M.	M	G	Direito – M	2015	Matriculado
19	C. L.	M	G	Ciências Sociais História	2006	Cancelado por abandono
20	C. K.	M	K	Zootecnia	2011	Cancelado por abandono
21	C. B.	F	K	Ciências Sociais Enfermagem	2006 2007	Formado
22	D. S. O.	F	K	Pedagogia EAD	2016	Matriculada
23	D. S. O.	F	K	Pedagogia EAD	2014	Matriculada
24	D. J. C.	M	K	Pedagogia EAD	2014	Matriculado
25	D. N. R. A.	F	K	Pedagogia EAD	2016	Matriculada
26	E. A. S.	M	G	C. Computação Direito	2004	Matriculado
27	E. G.	M	G	Direito	2014	Cancelado por

						abandono
28	E. E. N.	M	G	Enfermagem	2012	Matriculado
29	E. J.	M	K	Direito	2008	Cancelado por abandono
30	E. F. T.	F	K	Enfermagem	2010	Cancelado por abandono
31	E. N. C.	F	K	Pedagogia EAD	2010	Matriculada
32	E. C. C.	M	K	Agronomia Administração	2007	Cancelado por abandono
33	F. J. F.	F	K	Pedagogia EAD	2013	Matriculada
34	G. F. N. P.	F	G	Letras	2014	Matriculada
35	G. W. K.	F	K	Pedagogia História	2002	Cancelado por abandono
36	G. M. B.	F	K	Educação Física Pedagogia	2012	Cancelado por abandono
37	G. G.	F	K	Pedagogia EAD	2016	Matriculado 1º ano
38	I. L. C.	M	G	Arquitetura	2015	Matriculado
39	I. S.	F	G	Pedagogia EAD	2014	Matriculado
40	I. B. R.	M	K	Direito	2002	Formado
41	I. A. G.	F	G	Enfermagem	2006	Formada
42	J. N. K. F.	F	K	Ciências Sociais Psicologia Pedagogia EAD	2007	Cancelado por abandono
43	J. K. F.	F	K	Pedagogia EAD	2013	Cancelado por abandono
44	J. K. R.	F	K	Enfermagem	2006	Formado
45	J. R. B.	M	G	Pedagogia	2009	Cancelado por abandono
46	J. A. G. D.	F	G	C. Biológicas	2008	Cancelado por Abandono
47	J. W. F. S.	M	G	Pedagogia EAD	2009	Matriculado
48	J. C. S.	M	K	História EAD	2013	Matriculado
49	J. B. F. C.	M	K	Serviço Social Pedagogia	2013	Cancelado por Abandono
50	J. L. P.	F	K	Pedagogia	2004	Formada
51	J. N. K. A.	M	K	História História CRV Serviço Social	2008	Cancelado por abandono
52	J. N. L.	M	G	História EAD	2013	Cancelado por abandono
53	J. R. S.	M	G	Ciências Sociais	2006	Formulado
54	J. S.	F	G	Letras P	2005	Jubilou
55	L. S. S. O.	F	K	Pedagogia EAD	2013	Cancelado por abandono 25
56	L. G. G. R.	F	K	Pedagogia	2010	Formatura
57	L. G. K. C.	M	K	Educação Física	2008	Cancelado por abandono
58	L. M. T. A. A.	F	K	Letras EAD	2015	Matriculada
59	M. A. P.	M	G	Educação Física	2007	Matriculado

60	M. E. S.	M	G	Administração	2010	Cancelado por abandono
61	M. M. M.	M	K	E. Mecânica	2003	Cancelado por abandono
62	N. K. T.C.G.P.	F	K	Pedagogia EAD	2013	Matriculada
63	O. K. P.	M	K	Medicina	2007	Cancelado por abandono
64	R. J. C.	M	G	Pedagogia	2009	Cancelado por abandono
65	R. L.	M	G	Medicina	2009	Cancelado por abandono
66	R. A. S.	M	K	Psicologia Pedagogia	2012	Cancelado por abandono
67	R. L. P.	M	K	Educação Física	2010	Cancelado por abandono
68	R. A. S.	M	G	Pedagogia	2008	Matriculado
69	R. S. C.	F	G	Pedagogia	2005	Formada
70	S. R. R. L.	M	K	História Pedagogia EAD	2011	Cancelado por abandono
71	S. K. J.	F	K	Agronomia	2007	Cancelado por abandono
72	S. K. R.	M	K	C. Biológicas EAD	2013	Matriculado 1º ano
73	S. M.	F	G	Medicina Enfermagem	2005	Formada
74	S. C. C.	F	K	Pedagogia	2008	Formada
75	T. G. S.	F	K	Pedagogia EAD	2007	Cancelado por abandono
76	T. R. V.	F	K	Pedagogia EAD	2016	Matriculado 1º ano
77	T. F. H. S.	F	G	Farmácia Enfermagem	2006	Formada
78	V. M.	M	G	Direito	2011	Cancelado por abandono
79	V. L.	F	K	Letras EAD	2016	Matriculada
80	V. L. J.	F	G	Medicina	2011	Cancelado por abandono
81	V. C. C.	F	K	História	2008	Cancelado por abandono
82	V. M.	M	K	Agronomia	2003	Falecido
83	V. P.	M	G	História	2013	Matriculado
84	V. P. J.	M	G	Medicina	2004	Formado 2015
85	W. R. L.	M	G	Agronomia Direito	2009	Matriculado
86	W C C	F	G	Pedagogia EAD	2016	Matriculado
87	W. R. S.	M	G	Odontologia Pedagogia EAD	2013	Cancelado por abandono
88	A. A. S.	M	G	Pedagogia	2016	Cancelado por abandono
89	A. R. P.	F	K	História CRV	2016	Matriculada
90	F. S. S.	M	K	Arquitetura	2016	Matriculado

91	I. N. M. C.	F	G	Medicina	2016	Matriculada
92	L. R. K.	M	K	História CRV	2016	Matriculado
93	R. D. S.	M	G	Medicina	2016	Matriculado

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO ESTUDANTES INDÍGENAS DA UEM

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome _____

Etnia _____

Local de nascimento _____

Etnia _____

Mora em Terra Indígena () ou Cidade ()

T.Is.-aldeia em que morou: _____

Estado civil: _____

Filhos: () sim () não. Quantos: _____

Mora com a família: () sim () não

2. FORMAÇÃO EDUCACIONAL – EDUCAÇÃO BÁSICA

Onde cursou a 1ª a 4ª séries:

() na aldeia () em escola pública () em escola particular () Outra.

Qual _____

Onde cursou a 5ª a 8ª séries:

() na aldeia () em escola pública () em escola particular

() _____

Onde cursou o Ensino Médio:

() na aldeia () em escola pública () em escola particular

() Outra. Qual _____

O Ensino Médio que você cursou foi:

() Regular () Educação de Jovens e Adultos (anteriormente chamado supletivo)

() Profissionalizante. Qual _____

Em que ano você concluiu o Ensino Médio _____

Você fez algum curso pré-vestibular:

() não () sim. Por quanto tempo _____

Aponte elementos que possam contribuir para a melhoria do atendimento oferecido aos estudantes indígenas no ensino médio:

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Curso atualmente matriculado: _____

Turno: _____, Série: _____

Ano de ingresso: _____

Agora que você está na universidade, onde está residindo?

na cidade onde faz o curso

na terra indígena e se desloca todos os dias para a universidade

Se reside na terra indígena e se desloca para fazer seu curso, que meio de transporte utiliza?

próprio carro da Funai transporte fretado transporte oferecido pela prefeitura

Ainda, se reside na terra indígena e se desloca para cursar universidade, com que frequência se desloca?

todos os dias da semana noutra frequência.

Qual? _____

Quais dificuldades você encontra nesse deslocamento?

Houve transferência interna de curso?

não

sim.

Se houve mudança de curso, quais foram os motivos?

Quais foram os cursos que você já frequentou? Informar **Instituição, ano de ingresso e quanto tempo permaneceu em cada curso**

Houve transferência externa de curso

não

sim. Ano: _____ Qual curso: _____

Em que ano: _____ De qual instituição _____

Quantas vezes efetivou matrícula. Informar instituição e ano

Quando tempo você está na UEM? Informar ano de entrada

Participou de eventos relacionados ao seu curso de graduação

não sim

Modalidade:

ouvinte com apresentação de trabalhos

Participou de eventos relacionados a questão indígena

não sim

Modalidade:

ouvinte com apresentação de trabalhos

Especificar e comprovar

Recebe bolsa auxílio não sim

Fonte SETI FUNAI outras. Especificar:

Participa de projeto de iniciação científica PIC PIBIC

Participa de projeto com fomento da Capes ou CNPq

não sim com bolsa sem bolsa

Especificar e comprovar

Participa ou participou de projetos de extensão ou de ensino?

não sim. Especificar e comprovar

Frequenta monitorias oferecidas pelo curso de graduação?

sim não

Especificar

Justifique por que não frequenta as monitorias oferecidas

Dê sua opinião sobre os benefícios e as contribuições oferecidas pelas monitorias

Dê sugestões para a melhoria das monitorias

O que você sugere para a melhoria das condições de permanência dos estudantes indígenas na universidade? (Aponte ações que a CUIA possa estar adotando para melhorar a condição de acompanhamento e de permanência dos estudantes nas universidades)

Quais atividades de pesquisa ou extensão que gostaria de desenvolver na Universidade e em quais áreas?

4. INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Além do estudo de graduação, exerce alguma atividade remunerada?

não sim. Especificar

Fala língua indígena? Especifique qual língua: _____

Compreende: pouco razoavelmente bem

Fala: pouco razoavelmente bem

Lê: pouco razoavelmente bem

Escreve: pouco razoavelmente bem

Caso fale língua indígena, onde aprendeu: em casa na escola na igreja

outro. Especificar _____

Caso leia língua indígena, onde aprendeu: em casa na escola na igreja

outro. Especificar _____

Com quem aprendeu: pai mãe professor

outro. Especificar _____

Caso escreva a língua indígena, com quem aprendeu: pai mãe professor

outro. Especificar _____

Escreva qual é o papel que a língua indígena de sua etnia tem para você, nos aspectos: cultural, social, político e religioso.

Ao ingressar na universidade você mudou de hábitos? O que mudou? Por quê? Especificar:

O que você pretende fazer quando concluir o curso? Por quê?

Aponte 3 elementos que podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida das populações que vivem em terras indígenas.

Possui algum tipo de participação política na terra indígena, na universidade ou no município em que reside?

() não () sim Qual(is)? Especifique:

O que ou quem o incentivou a entrar no Ensino Superior?

O que você pensa sobre a importância da formação no ensino superior?

Explique por que escolheu a UEM

5. INTERAÇÃO EM SALA DE AULA COM COLEGAS E PROFESSORES

Como é a sua interação com os colegas em sala de aula, na formação de grupos para elaboração de trabalhos acadêmicos?

De que forma ocorre a interação com os professores? Você entende direitinho tudo o que os professores falam em sala de aula na explicação dos conteúdos, uma informação, um acordo ou regra com critérios de elaboração de trabalhos como datas e formas de entrega dos trabalhos, assim como o que será cobrado nas provas?

Você acredita que os professores entendem o que você fala? Já aconteceu de algum professor não ter entendido uma fala sua, numa situação que você tenha feito uma pergunta ou até mesmo quando você precisou responder uma pergunta que ele lhe fez? Comente sobre isso.

6 – PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM – ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO EM SALA DE AULA

Você já apresentou trabalhos orais em sala de aula como seminário? Como foi essa experiência? Como você se sentiu? Você percebeu que os colegas e o professor estavam entendendo o que você explicava?

Como os professores tem avaliado seu desempenho nas apresentações dos seminários? Você tem recebido boas notas nos seminários? Se suas notas estão boas, o que você considera que contribui para ter obtido boas notas? Se não, o que você acredita que deve ser feito para melhorar essas notas?

Você sente alguma dificuldade na elaboração dos trabalhos acadêmicos como na escrita dos textos, na padronização exigida na universidade que deve ser seguida, por exemplo, quanto á ortografia da Língua Portuguesa, na formatação dos trabalhos digitados conforme Normas da ABNT? Escreva quais são suas dificuldades.

Diante de alguma dificuldade encontrada na elaboração dos trabalhos escritos, você procura desenvolver alguma estratégia para sanar essas dificuldades? Quais são? Relate as medidas que você toma diante dessas dificuldades?

Quando você tem uma apresentação oral em um seminário, por exemplo, como você se prepara para esse tipo de avaliação que é feito em sala de aula, no sentido de alcançar um bom desempenho no processo de aprendizagem e de formação acadêmica?

Você sente alguma dificuldade para ler os textos solicitados pelos professores? Se sim, relate quais são essas dificuldades.

De que forma você tem se organizado nos estudos fora da sala de aula?

Você já passou por algum tipo de situação desconfortável dentro da universidade por ser indígena? Comente sobre isso.

APÊNDICE E

Entrevista com docentes da Graduação da Universidade Estadual de Maringá

Professor (a): _____

Disciplina: _____

1- Na disciplina que você leciona tem ou já teve algum acadêmico indígena?

() Não () Sim.

Descreva como foi o desempenho acadêmico desse(s) aluno(s) em sua avaliação

2- Você observou alguma dificuldade, em específico, no processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos indígenas? () não () sim.

Descreva quais foram essas dificuldades e o que você acredita que pode originá-las ou justificá-las.

3- Diante da existência de dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem do estudante indígena em sua disciplina, o que você fez/faz para superá-las?

4- Você já teve algum aluno indígena em sua disciplina que reprovou () não () sim. O que você considera que justifica tal acontecimento?

5- Você percebe alguma diferença na interação entre o estudante indígena e o estudante não indígena quando da elaboração de trabalhos em grupos? () não

() sim. Descreva o que observou

6- Quanto à avaliação, de que forma você avalia os estudantes indígenas em sua disciplina? Utiliza algum tipo de mecanismo ou estratégia diferente?

() não. Por que?

() sim. Quais são as estratégias?

Os
estudantes indígenas costumam procurá-lo em busca de alguma informação adicional sobre a disciplina ou para sanar alguma dificuldade? () não () sim. Quando isso ocorre e de que forma você procede?

7- Quando um aluno indígena não obtém o desempenho esperado pela disciplina/universidade ou não alcança a média na pontuação das provas e ou trabalhos, ao que você atribui esse fato?

8- Quando o(s) aluno(s) não alcança(m) resultados favoráveis nas avaliações, que tipo de atitude você desenvolve com esse(s) aluno(s)?

9- Você tem participado, na UEM, de alguma discussão em relação à disseminação sobre a inserção de Políticas Sociais para o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior? () não () sim. Por quais meios ou em qual situação isso ocorreu?

10- Você conhece a Política Social de Ação Afirmativa para o ingresso dos povos indígenas ao ensino superior nas universidades do Paraná, promulgada na legislação estadual nº. 13.134/2001 () não () sim. Por qual(is) meio(s)?

11- Se você tem conhecimento sobre a política de ação afirmativa do estado do Paraná de inclusão dos povos indígenas no ensino superior, qual a sua opinião sobre essa política?

12- Você conhece alguma ação que a UEM tem feito, atualmente, para responder às questões sobre a educação diferenciada para os povos indígenas? () não () sim. Descreva quais são.

ANEXO A



Maria Luíza,

Este é um trabalho dos índios "Kaingang" assentados na ASSINDI (próximo à Coca-Cola na cidade de Maringá).

Foi comprado as 22:30h no terminal urbano a espera do ônibus para Iguatemi, linha de ônibus essa que aqueles indígenas, assim como eu, se utilizam diariamente. No contexto da compra havia dois casais de índios adultos e dois indiozinhos que aparentavam 3 ou quatro anos de idade, que ainda estavam acordados e brincavam pelo chão sujos e maltrapilhos.

___ Porquê aquele estado de semi indigência se a UEM, bem próxima a eles, tem grupos de pesquisa que estuda e ensina gente daquela etnia indígena?

___ E os burocratas da FUNAI? Apenas os retiram do seu Habitat natural e os encaminham para as cidades?

___ E as Teses e Dissertações bem escritas sobre eles? Para que servem?

___ Reparou no material usado no artesanato? Não é de taquara e nem de bambu. É de plástico. Eles fabricam plásticos?

___ E a superação dessa realidade? Fica apenas no discurso político e no discurso academicista?

___ Dia desses, me deparei com indiozinhos recebendo esmolas no semáforo. Quase não consegui distingui-los das crianças miseráveis dos centros urbanos. Ou estão no mesmo plano de miséria?

___ Os cortadores de cana foram eliminados pela máquina que realiza o trabalho de oitenta deles num só dia. E os índios da ASSINDI? Apenas aguardando o término do ciclo natural da existência que sentenciará em definitivo a sua extinção?

De seu colega de sala de aula

José Bezerra