
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

Volume 25 Número 6

30 de janeiro 2017

ISSN 1068-2341

A Permanência e a Conclusão no Ensino Superior: O que Dizem os Índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná [UNICENTRO] - Brasil

Juliane Sachser Angnes

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná



Maria de Fátima Quintal de Freitas

Universidade Federal do Paraná



Marcel Luciano Klozovski

Zoraide da Fonseca Costa

Carla Marlana Rocha

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
Brasil

Citação: Angnes, J. S., Freitas, M. F. Q. de, Klozovski, M. L., Costa, Z da F., & Rocha, C. M. (2017). A permanência e a conclusão no ensino superior: O que dizem os Índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO) – Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(6). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2426>

Resumo: Este artigo se propôs a compreender, sob a perspectiva dos Índios, o processo de permanência e conclusão destes na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná [UNICENTRO] - Brasil, considerando a experiência do Vestibular Específico para Povos Indígenas neste estado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada com recorte temporal de 2002 a 2010, que se dispôs a ouvir as vozes (e silêncio) dos índios, ou seja, as dificuldades que estes tiveram para

concluir o ensino superior. Os resultados apontaram que esse processo considerado como um “projeto de inclusão dos índios na universidade” neste espaço secular e privilegiado, restringe-se apenas ao acesso. Ou seja, o efeito psicossocial gerado pela ideia falsa que um programa suplementar de vagas gera na sociedade é inteiramente distorsivo, pois cria uma falsa noção de que a sociedade estaria tornando-se mais igualitária e justa, quando de fato o que acontece é um alargamento do grau de aceitação e conformismo para com as diferentes e sutis formas de injustiça e exploração da vida cotidiana. Os resultados apontaram que as estratégias para o ingresso no ensino superior de segmentos sociais e étnico-raciais discriminados são um caminho para minimizar o processo de exclusão que o Brasil enfrenta desde o descobrimento. Porém, parte-se do pressuposto que tais ações afirmativas devem ser complementadas com ações educacionais que fortaleçam o acesso ao conhecimento. A perspectiva das Ações Afirmativas na educação superior não deve apenas ampliar o acesso de negros, indígenas e egressos da escola pública, mas também sua permanência e integralização. Além disso, os resultados destacaram que para o índio, ingressar/permanecer/concluir uma universidade que possui como características centrais ser monolíngue, hierárquica, eurocêntrica ou norte-amerocêntrica não é um processo simples, pois ocorrem as contradições existentes entre as intenções interculturais de uma lógica marcada pela exclusão, da competição e da seleção e a perspectiva de uma universidade pública e democrática que ainda não se constituiu intercultural. Porém, os vestibulares específicos possibilitaram reflexões de que mudanças são possíveis, com a inserção e fomento de processos novos e protagonismo de estudantes e lideranças indígenas.

Palavras-chave: permanência; conclusão; relações psicossociais; estudantes indígenas

Staying and concluding higher education: What Indians say about the Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná [UNICENTRO] – Brazil

Abstract: This article aims to understand the perspective of indigenous students, about staying and completing their studies at Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná [UNICENTRO] - Brazil, considering the experience of the Special Entrance Examination for Indigenous Peoples in this state. This is a qualitative research, accomplished from 2002 to 2010, in order to listen to the Indians voices (and silence), and their difficulties to complete higher education. The results showed that, this process regarded as an “inclusion of Indians at the university” –a secular and privileged space– is restricted to access. That is, the psychosocial effect generated by the false idea that a supplemental program of vacancies is distorting, as it creates a false notion that society is becoming more equal and just, when in fact what happens, is an increase in the degree of resignation and acceptance towards diversity and subtle forms of injustice and exploitation. The results refer to strategies for entering higher education of discriminated social and ethnic-racial segments are a way to minimize the exclusion process that Brazil has faced since the discovery. However, it is assumed that such affirmative actions must be complemented with educational actions that strengthen access to knowledge. The perspective of Affirmative Actions in higher education should not only increase the access of blacks, indigenous people and public school graduates, but also, their permanence and integration. In addition, the results remind about the Indian, to enter /to stay /to complete a university. That has as central characteristics to be monolingual, hierarchical, Eurocentric or North American-centric; it is not a simple process, because the contradictions exist among the intercultural intentions of a logic marked by exclusion, competition and selection, and the perspective of a public and democratic university, which has not yet become intercultural. However, the specific Entrance Examination allowed reflections on what changes are possible, with the insertion and promotion of new processes and protagonism of students and indigenous leaderships.

Keywords: stay; conclusion; psychosocial relations; indigenous students

La permanencia y la finalización de la Educación Superior: Lo que dicen los Indios de la Universidad Estadual do Centro-Oeste do Paraná [UNICENTRO] – Brasil

Resumen: Este artículo se propone comprender la perspectiva de los Indios, al proceso de permanencia y finalización de estos en la Universidad Estadual do Centro-Oeste de Paraná [UNICENTRO] - Brasil, teniendo en cuenta la experiencia de la Prueba de Acceso especial para los pueblos indígenas en este estado. Se trata de una investigación cualitativa, realizada con marco de tiempo 2002-2010, dispuesta a escuchar las voces (y silencios) de los Indios, o las dificultades que tuvieron que completar la educación superior. Los resultados mostraron que este proceso considerado como un “inclusión del proyecto indios de la Universidad” en este espacio secular y privilegiado, limita sólo a acceso. Es decir, el efecto psicosocial generado por la falsa idea de que un programa complementario de vacantes genera en la sociedad en su totalidad se distorsionan, ya que crea una falsa idea de que la sociedad se estaba volviendo más equitativo y justo, cuando en realidad lo que sucede es una ampliación el grado de aceptación y resignación hacia los diferentes y sutiles formas de injusticia y explotación de la vida cotidiana. Los resultados mostraron que las estrategias para la entrada en la educación superior descomponen segmentos sociales y étnicas y raciales son una forma de minimizar el proceso de eliminación que Brasil se enfrenta a partir del descubrimiento. Sin embargo, se supone que dicha acción afirmativa debe complementarse con actividades educativas que fortalezcan el acceso al conocimiento. La perspectiva de la acción afirmativa en la educación superior no sólo debe ampliar el acceso negro, indígena y graduados de las escuelas públicas, pero su estancia y pago. Además, los resultados pusieron de relieve que para el indio, entra / permanecer / completar una universidad que tiene como características centrales siendo monolingües, jerárquica, eurocéntrica o americocéntrica del Norte no es un proceso sencillo, ya que se produce la contradicción entre las intenciones de un interculturales lógica marcada por la exclusión, la competencia y la selección y la perspectiva de una universidad pública y democrática que todavía no era un intercultural. Sin embargo, la selección específica permitió reflexiones que el cambio es posible, con la inserción y el desarrollo de nuevos procesos y papel de los estudiantes y líderes indígenas.

Palabras-clave: permanencia; finalización; relaciones psicosociales; estudiantes indígenas

Introdução¹

A trajetória sócio-histórica para qualquer estudante que almeje conquistar um diferencial competitivo para sua entrada no mercado de trabalho encontra-se vinculada ao ingresso e término no Ensino Superior. Para o estudante indígena, este caminho poderia parecer simples, em um primeiro momento, em razão do novo paradigma da educação indígena que privilegia a diversidade cultural. Entretanto, à medida que os índios avançam em direção à consecução dos seus próprios projetos de conquista esbarram com duas questões: o ingresso na educação de nível superior e a permanência/conclusão nas universidades.

Segundos estimativas da Fundação Nacional do Índio [FUNAI] (2007), mais de 2000 estudantes indígenas tiveram acesso às universidades brasileiras, por meio das ações afirmativas² que

¹ Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] – Brasil.

² Ações afirmativas são políticas públicas ou privadas de combate à desigualdade estrutural de grupos mais vulneráveis à discriminação. O termo surgiu nos Estados Unidos, na década de 1960, como forma de garantir

giram em torno da política de cotas nas universidades brasileiras. No Brasil, cotas de participação já existem em diversos segmentos da sociedade como as cotas eleitorais, reserva de vagas em concursos públicos para negros, pardos ou portadores de necessidades especiais.

As primeiras iniciativas direcionadas especificamente à oferta de vagas para indígenas em cursos regulares partiram das Universidades Estaduais do Paraná, seguidas pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul [UEMS]. No que diz respeito aos indígenas, segundo dados da Fundação Nacional de Saúde Indígena [FUNASA], em 2008 o Brasil apresentava 220 etnias diferentes e tal heterogeneidade não parece ter sido contemplada pelas políticas de ação afirmativa propostas.

Na maioria das vezes, os indígenas devem enquadrar-se às políticas voltadas para “afro-descendentes” ou “carentes”. Um aspecto relevante refere-se ao tipo de processo seletivo: em alguns casos, dá-se por um vestibular específico que é realizado apenas *por* e *para* indígenas, fato que não se observa em outros tipos de ação afirmativa (para negros ou estudantes de escolas públicas), sempre vinculadas ao vestibular geral (Novak, 2007).

Nas Universidades Estaduais do Paraná, o processo de seleção dos estudantes indígenas ocorre por meio de vestibular específico desde 2001 (Lei nº 13.134), levando as seis universidades estaduais públicas do Estado do Paraná a realizarem todos os anos o vestibular especial para as comunidades indígenas paranaenses. Ou seja, as vagas ofertadas são suplementares às vagas oficiais. Tal processo apresentou-se como um projeto de estado inovador para o Ensino Superior Indígena.

Em contraponto, na prática o maior acesso às universidades pelos povos indígenas paranaenses, trouxe à tona, desafios e dificuldades com que se defrontam essas Instituições de Ensino, sobretudo em termos de infraestrutura, que tornou mais complexa a relação dos cursos que têm em sua grade curricular aulas práticas, e que necessitam de laboratórios maiores para acomodar alunos extras.

Outra problemática recorrente no Paraná é a evasão destes alunos. De acordo com Novak (2007) os menores índices de evasão encontram-se nas universidades de Londrina, Maringá e na Universidade Federal do Paraná [UFPR]. Este fato pode estar relacionado à implantação, por parte dessas Universidades, de políticas de acompanhamento para os acadêmicos indígenas. De certa forma, isso leva a crer, que nas outras Universidades Estaduais³, nas quais o número de desistências é elevado, a solução estaria na constituição e implantação de políticas mais sólidas de permanência para esses acadêmicos indígenas. Ou seja, observa-se que a existência de um único “Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná” não corresponde aos mesmos recursos para a permanência e conclusão dos ingressos em cada instituição. (Amaral, 2010)

Contudo, acredita-se que as dificuldades de conclusão do indígena no Ensino Superior, envolvem uma trajetória que passa por outras questões que não sejam apenas estruturais, mas de ordem psicossocial desses estudantes, e, que devem ser investigadas para que se possam compreender os fenômenos sociais e culturais implícitos neste processo de abandono e de tentativas de educação inclusiva.

Trabalhar com a diversidade cultural não é um processo simples. Observa-se que docentes se deparam a todo instante no contexto universitário com situações de aprendizagem e de relacionamento que não sabem como trabalhar. Com os estudantes indígenas esse processo não é diferente. Não há curso ou treinamento que ensine o professor a trabalhar com uma cultura

direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena (Moehlecke, 2004). Sendo assim, a “Ação Afirmativa” é uma política da qual o sistema de cotas faz parte.

³ Universidade Estadual de Ponta Grossa [UEPG], Universidade Estadual do Oeste do Paraná [UNIOESTE], Universidade Estadual do Centro-Oeste [UNICENTRO] e Universidade Estadual do Norte do Paraná [UENP].

diferenciada da sua, principalmente com as populações indígenas, que possuem um contexto de socialização totalmente diferenciado da cultura “branca-ocidental”. O “diferente causa estranhamento” como afirmou Goffmann (1988, p. 16).

Neste sentido, a realização desta pesquisa adotou como pressuposto a necessidade de saber transitar na esfera da cultura indígena, de forma que pudesse apresentar para a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná um panorama sobre a conclusão dos estudantes indígenas que optam por esta universidade. Ou seja, desde o ano de 2002, as vagas destinadas a representantes indígenas são preenchidas pelo vestibular específico, porém vários estudantes apenas ingressam na Universidade e não concluem seus cursos. Por isso, o número de estudantes que concluem é ínfimo ao se comparar aos que ingressam.

Conforme dados documentais no período de 2002 a 2010, a UNICENTRO realizou matrícula de 43 estudantes indígenas. Destes, 17 estavam regularmente matriculados no ano de 2010, 5 concluíram seus cursos e 21 eram desistentes. Nesse sentido, observa-se que o número de desistentes chegava a um percentual de 50%, o que se torna um número significativo, considerando-se que a universidade localiza-se próxima as Terras Indígenas [TIS] de Rio das Cobras e Mangueirinha, onde a maioria desses estudantes reside.

Cabe ressaltar ainda que dos 17 estudantes indígenas matriculados e regularmente frequentando a universidade, 7 ingressaram no ano de 2010. Desta forma, ao tomar-se por base os que ingressaram no período de 2002 a 2009 estes totalizaram 36 estudantes e, destes, apenas 10 continuavam frequentando a universidade, sendo 21 desistentes no período. Isso denotaria um aumento no índice de desistência de 50% para 58%.⁴

Ao se considerar estes índices alarmantes é que se direcionou a questão para este estudo: quais os fatores que dificultaram/dificultam a conclusão dos estudantes indígenas na universidade?

Desta forma, o objetivo geral visou compreender as dificuldades para a permanência e a conclusão do ensino superior pelos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná [UNICENTRO] no período de 2002 a 2010, considerando a experiência do Vestibular Específico para Povos Indígenas neste estado. Cabe destacar, que o estudo realizado configura-se qualitativamente a partir da perspectiva dos indígenas na UNICENTRO, não pretendendo dar conta o universo total composto por estes estudantes nas outras universidades do estado do Paraná.

Índio ou Indígena: Qual a Designação Correta?

A denominação *índio* ou *indígena*, segundo os dicionários da língua portuguesa⁵, significa “nativo, natural de um lugar”. Significa ainda “o nome dado aos primeiros habitantes (habitantes nativos) do continente americano, os chamados povos indígenas”.

Entretanto, conforme Santos (2006), esta denominação é o resultado de um mero erro náutico. O navegador italiano Cristóvão Colombo, em nome da Coroa Espanhola, empreendeu uma viagem em 1492 partindo da Espanha rumo às Índias, na época uma região da Ásia. Castigada por fortes tempestades, a frota ficou à deriva por muitos dias até alcançar uma região continental que Colombo imaginou que fossem as Índias, mas que na verdade era o atual continente americano. Foi

⁴ Se comparado com o número de desistência dos não-indígenas na universidade 58% é um dado elevado. Na média do período 2002-2010 houve um índice de desistência de alunos não-indígenas de 15%. (Dados Documentais).

⁵ Melhoramentos: minidicionário de língua portuguesa (1997); Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1998).

assim que os habitantes encontrados neste novo continente receberam o apelido genérico de “índios” ou “indígenas”, que até hoje conservam.

A partir desta afirmação, entende-se que não existe nenhum povo, tribo ou clã com o nome de “índio” ou “indígena”. Na verdade, cada “índio” ou “indígena” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc. Entretanto, para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Baniwa complementa ainda que:

Para eles (*os brancos*), o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances. (Santos, 2006, p. 16)

Na mesma linha de raciocínio, Araújo *et al* (2006) salientam que desde os primórdios da história do Brasil o colonizador procura firmar essa noção de “índio genérico” para desidentificar os povos indígenas. Acrescentam ainda que “essa passa a ser uma estratégia eficaz quando se quer dominar alguém e destitui-lo de qualquer singularidade emprestando-lhe assim a invisibilidade” (Araújo *et al*, 2006, p. 34). Por isso, todos os povos que habitavam/habitam o território brasileiro terem sido/estarem postos em uma mesma categoria e rotulados de “índios” ou “indígenas”. Maher complementa que:

Ora, esse nosso ato seria o equivalente a, digamos, colocar, lado a lado, um caipira do interior de São Paulo, um índio boliviano, um mestre de capoeira da Bahia, um compositor de *rap* de Nova York, um executivo argentino, uma *top model* de Ipanema, um fazendeiro do Texas e, em seguida, afirmar: “Vocês, *americanos*, são isso, são aquilo...” Essas pessoas certamente iriam se entreolhar e, surpresas, perguntar: “Nós quem, cara pálida?”. Um exemplo como esse pode parecer exagerado, mas é justamente isso que fazemos quando nos dirigimos às crianças e fazemos afirmações categóricas sobre como são, como vivem os índios do Brasil. (Maher, 2006, p. 23)

Nesse sentido, Grupioni (2006) acrescenta que não existe como acreditar nesse “índio genérico”, pois na realidade brasileira o que se tem são 220 etnias diferentes, com línguas diferentes, crenças diferentes, modos diferentes de estar no mundo, de atribuir sentido às coisas do mundo. Ou seja, cada uma dessas etnias tem suas especificidades e o que esses povos têm em comum é o fato de todos eles, em primeiro lugar, serem de origem pré-colombiana e, em segundo, de terem sido vítimas de uma experiência traumática de contato e de exploração. Quaisquer outras generalizações precisam ser realizadas com muita cautela.

Entretanto, Santos (2006) salienta que, com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de “índio” ou “indígena”, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, como por exemplo, fazem aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. Esta aceitação propiciou/propicia aos índios a vantagem de se auto-representarem enquanto coletividades, enquanto povos, e assim lutarem por seus direitos.

Entende-se que com essa demarcação identitária que o sentido pejorativo de índio modificou-se para outro positivo, de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo, passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente

distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. Santos (2006, p. 45) acrescenta ainda, que “é neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes, em tempo de compartilharem alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global”.

Assim, Araújo et al. (2006) salientam que cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa no grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual. Ou seja, a decisão qualificada tomada pelos povos indígenas do Brasil quanto à valorização positiva da denominação genérica de *índio* ou *indígena*, expressa por meio do termo parente, simboliza a superação do sentimento de inferioridade imposto a eles pelos colonizadores durante todo o processo de colonização. Santos, considera ainda que:

Antes da década de 1970, chamar alguém de índio, fosse ele nativo ou não, era uma ofensa. E como a denominação estava associada aos povos nativos, conseqüentemente as denominações e as autodenominações étnicas eram igualmente indesejáveis. Por isso, muitos índios negavam suas identidades e suas origens, ou melhor, tentavam negar suas origens étnicas, pois na maioria dos casos a negação era uma verdadeira ilusão, uma vez que ninguém consegue esconder aparência física, usos, costumes e modos de vida e de pensamento. A denominação original de caboclo na Amazônia, por exemplo, está fortemente relacionada a essa negação das identidades étnicas dos índios. Foi uma invenção daqueles que não queriam se identificar como índios, mas também não podiam se reconhecer como brancos ou negros (pois não pareciam), como se fosse uma identidade de transição de índio (ser inferior ou cultura inferior) para branco (ser civilizado e superior). (Santos, 2006, p. 18)

Neste sentido, compreende-se que o caboclo, de acordo com a citação, seria aquele que nega sua origem nativa, mas que por não poder ainda se reconhecer como branco identificava-se com o mais próximo possível do branco.

Com isso, observa-se que os povos indígenas, nos últimos 40 anos, passaram a construir uma nova conformação política pan-indígena em torno de direitos e interesses comuns, superando a maior inimiga interna durante os séculos de colonização e tão bem aproveitada pelos colonizadores portugueses: as guerras intertribais. De inimigos tornaram-se parentes, companheiros, irmãos de história na luta por direitos e interesses comuns enquanto povos etnicamente diferenciados.

Assim, a emergência do movimento indígena, na década de 1970, retomou as discussões acerca do fortalecimento das tradições e dos esforços empreendidos pela demarcação da fronteira étnica e identitária entre os povos indígenas brasileiros. Este novo marco interpretativo pôs ênfase nas discussões sobre os processos de etnogênese e suas relações com a retomada dessa identidade em termos de indicar processos sociais protagonizados por grupos étnicos. O conceito foi criado como forma de “dar conta do processo histórico de configuração de coletividades étnicas como resultado de migrações, invasões, conquistas, fissões ou fusões”. (Bartolomé, 2006, p. 39)

Observa-se então que amadurecimento dos movimentos indígenas e o ressurgimento de grupos que tentavam reafirmar suas identidades impuseram ao Estado outros desafios. Esses grupos liderados pelos próprios índios representavam o confronto de dois conceitos que sob a ótica do

Estado Nacional eram excludentes: a política indígena, elaborada pelos povos indígenas, e a política indigenista, imposta e executada pelo Estado como forma de promover o tutelamento.⁶

Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil

Embora impere o consenso de que o princípio fundamental da luta do movimento indígena e da política indígena é o direito à diferença, e que o respeito devido a esta diferença não admite formas de discriminação no atendimento aos direitos básicos de todo cidadão e de todo grupo social, na prática, muitas ações voltadas aos índios parecem calcadas em objetivos diferentes, ou seja, buscam a igualdade dos índios aos “não índios” (D'Angelis, 2000).

A explicação dessa atitude reside no fato de que os esforços empreendidos até aqui pelos órgãos implementadores das políticas públicas voltadas aos Índios pautaram-se muito mais na “Escola *Para* o Índio”, do que na “Escola *Do* Índio”⁷. De acordo com Costa essa postura pode ser explicada:

A permanência incrustada na cabeça dos professores, da pedagogia tradicional, em partes, denuncia de certa forma a incapacidade do pensamento laico em superar a organização da cultura, forjada pelo capitalismo e a elite dominante no Brasil, originária em nosso país devido à colaboração da Educação Jesuítica, acrescida pela ferocidade com que eram caçados pelos bandeirantes paulistas. (Costa, 2005, p. 17)

Contrária a esta posição, encontra-se a demanda por uma educação superior do indígena, que passou a ser assunto de relevância nas últimas décadas, principalmente após a Constituição de 1988, propiciando um momento de redimensionamento das relações entre índios e não índios. Dito de outra forma, com o advento da Constituição de 1988 e os avanços pós-constituição na questão indígena, fortaleceu-se o trabalho das organizações indígenas e deram condições de “reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural” (Silva, 2005, p. 121).

Conforme Santos “esta política da FUNAI permaneceu nos anos 2000, sendo que, muitos desses estudantes passaram a ser, aos poucos, incorporados pelas universidades públicas ou pelos programas de crédito do Governo Federal” (2006, p. 89). Assim, várias destas experiências ocorreram de forma isolada e fragmentada movidas pela iniciativa pessoal dos indígenas ou junto às suas famílias. Em complemento, também nos anos 2000, iniciou-se uma nova discussão referente às políticas públicas direcionadas ao ensino superior para os povos indígenas. Essa discussão ocorreu por ocasião da comemoração dos 500 anos da presença, colonização, exploração e expropriação dos seus territórios tradicionais por não-indígenas. Em suas pesquisas Souza Lima & Barroso-Hoffmann (2004) destacam que o ensino superior para os povos indígenas, divide-se em duas vertentes diferentes, mas historicamente entrelaçadas, que tem sido percebidas de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos indígenas por uma formação no ensino superior.

⁶ O vestibular específico do estado do Paraná deveria ser resultado de uma política indígena, ou seja, proposta a partir da reivindicação das populações indígenas do Paraná. Todavia, Paulino (2008) apresenta que a Lei nº 13.134/01 não foi uma proposta elaborada em conjunto com as comunidades indígenas paranaenses, nem tampouco com a participação das universidades envolvidas, sendo apenas os reitores obrigados a cumpri-la. Segundo Paulino “foi explícita a ausência de participação das comunidades indígenas no processo de formulação e aprovação desta lei” (Paulino, 2008, p. 40).

⁷ A “Escola para o Índio” é formatada a partir da visão do dominador sobre o dominando. Por sua vez, a “Escola do Índio” é pensada no coletivo com a participação comunitária destes no processo de determinação dos conteúdos escolares. (Costa, 2005)

Estas vertentes são classificadas da seguinte forma: a) formação superior para professores indígenas em cursos específicos (licenciaturas interculturais) e; b) formação de ensino superior em busca de outras profissões para inserção no mercado de trabalho.

É nesta segunda vertente que se enquadra o Vestibular Específico para os Povos Indígenas do Paraná, ou seja, nesta perspectiva, Oliveira (1998) apresenta a formação de ensino superior devido:

A necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e, que culminou nas demarcações de terras para as coletividades. (Oliveira, 1998, p. 34)

No estado do Paraná o sistema de vagas suplementares para povos indígenas foi implantado em 2001, com a aprovação da Lei nº 13.134 que dispunha sobre a reserva de três vagas a serem disputadas entre índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses nos vestibulares das universidades estaduais. Sendo assim, a partir da data de sua publicação [DOU 19/04/2001] essa lei entrou em vigor, levando as seis universidades estaduais públicas do Estado 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 [UNICENTRO] e Universidade Estadual do Norte do Paraná [UNESPAR/UENP] - a realizarem todos os anos o vestibular especial para as comunidades indígenas paranaenses.

Conforme Paulino (2008, p. 83) “essa proposta foi considerada a primeira lei estadual brasileira a prescrever ações afirmativas com corte étnico-racial em universidades públicas”. Desta forma, a partir de 2001, com a promulgação da referida lei, as Instituições de Ensino Superior estaduais foram encarregadas em organizar e implantar o vestibular diferenciado para os povos indígenas do Paraná. Para tanto, constituiu-se uma comissão, que a princípio era composta por um servidor de cada universidade envolvida e um representante da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior [SETI]. Em novembro de 2001, esta comissão passou a ter outra formação e cada uma das universidades a ter mais dois integrantes.

Com isso, o processo seletivo para o cumprimento da Lei nº 13.134 foi normatizado pela Resolução Conjunta nº 035/2001, entre os Secretários de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e da Justiça e Cidadania e os Reitores das Universidades Estaduais de Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Oeste do Paraná e Centro-Oeste, no qual ficou evidente o caráter de vagas suplementares dessa política. Ou seja, essa Resolução estabeleceu que as vagas ofertadas fossem excedentes das vagas regulares dos concursos vestibulares.

No que tange à organização do processo seletivo a Resolução Conjunta nº 035/2001 estabeleceu que este fosse coordenado por uma equipe composta de professores das instituições envolvidas, de preferência que estivessem ligados as questões indígenas, sendo o vestibular unificado e específico, centralizado em uma única universidade.

No ano de 2002, o Vestibular ocorreu na UNICENTRO, no município de Guarapuava; em 2003, foi realizado na UEL, no município de Londrina; em 2004, na UNIOESTE, no município de Cascavel. Em 2005, realizou-se na UEM, no município de Maringá, contando, pela primeira vez, com a seleção de indígenas para a UFPR; em fevereiro de 2006, realizou-se na UEPG, no município de Ponta Grossa; em dezembro de 2006, realizou-se na UFPR, no município de Curitiba; em dezembro de 2007, realizou-se novamente na UNICENTRO, no município de Guarapuava; em

dezembro de 2008, realizou-se novamente na UEL, no município de Londrina; e em dezembro de 2009, realizou-se novamente na UNIOESTE, no município de Cascavel (Amaral, 2010).

Em relação às questões formais de funcionamento do vestibular, a Resolução nº 035/01 estabeleceu que:

Art. 5º - O processo seletivo será válido, apenas, para o ano letivo a que se destina.

Art. 6º - A inscrição gratuita será realizada em período comum, em qualquer uma das Universidades Estaduais do Paraná.

Parágrafo primeiro – O candidato indicará, no ato da inscrição, a Universidade pela qual deverá concorrer e o curso ao qual pretende ingressar. (grifo nosso)

Parágrafo segundo – O candidato poderá, no ato da inscrição indicar outras Universidades como segunda e terceira opções, para o aproveitamento das vagas mencionadas no Art. 2º, no curso em que optou e que, eventualmente, não tenham sido preenchidas (Resolução 035/SETI, 2001).

Conforme grifo na passagem anterior, observa-se um aspecto relevante apresentado na referida Resolução diz respeito à escolha de qualquer área do conhecimento para prestar o vestibular, de acordo com o interesse dos indígenas. Em outras palavras isso quer dizer, que além de definir as vagas suplementares, a Resolução nº 035/2001 definiu a liberdade na escolha da área de conhecimento. Ou seja, o candidato indígena escolhia primeiro o curso de interesse e após esta escolha, definia, hierarquicamente, três opções de instituições nas quais gostaria de estudar.

Essa forma de escolha foi alterada a partir do vestibular específico de 2006 (Resolução nº 047/2005⁸), possibilitando ao candidato indígena, no ato da inscrição do vestibular, registrar apenas a opção de qual instituição de ensino superior gostaria de estudar, não registrando, neste momento, as opções de cursos os quais gostaria de concorrer. A escolha do curso passou a ser definida no ato de matrícula do candidato aprovado no vestibular, possibilitando maior tempo para a opção ao futuro estudante e uma orientação mais qualitativa pelos docentes que compunham/compõe a CUIA junto aos indígenas aprovados, após a publicação dos resultados de classificação.

Também em relação ao processo de inscrição dos candidatos no vestibular específico, Paulino (2008, p. 67) apresenta que “por se tratar de uma política *específica* para indígenas, houve a necessidade em definirem-se os trâmites de sua implementação e quais seriam os critérios de identificação dos candidatos”. Nesse sentido, segundo o Art. 6º, da Resolução 035/2001, que regulamentou o vestibular, em seu Parágrafo 3º há:

Parágrafo terceiro: Os documentos exigidos para a realização da inscrição serão:

I – Certidão de Nascimento, emitida pela FUNAI;

II – Carteira de identidade;

III – Duas fotos 3 x 4;

IV – Histórico Escolar do Ensino Médio;

V – *Declaração assinada pelo Cacique e pelo Chefe de Posto Indígena local, comprovando o mínimo de 02 anos de residência do candidato no estado do Paraná. (grifo nosso)* (SETI, Resolução Nº 035/2001, Parágrafo Terceiro)

Em relação à certidão de nascimento dos indígenas, Paulino (2008) destaca que esta é emitida pela FUNAI. Segundo o Estatuto do Índio, em seu Capítulo III, Art. 12:

⁸ Em 17 de agosto de 2005 foi publicada pela SETI a Resolução n.º 047/2005, designando os novos membros para compor a CUIA. Nessa ocasião, foi instaurado o rodízio anual da função de presidente da CUIA para um membro da IES que sediam o vestibular específico.

Art.12 - Os nascimentos e óbitos e os casamentos civis dos índios não integrados serão registrados de acordo com a legislação comum, atendidas as peculiaridades de sua condição quanto à qualificação do nome, prenome e filiação. (Estatuto do Índio *apud* Paulino, 2008, p.65)

Em complemento ao Estatuto do Índio, a FUNAI lançou em 2002 a Portaria n° 003 que prevê em seu Capítulo I:

Art. 2° – Os registros de nascimentos e óbitos serão administrativamente escriturados pelos Postos Indígenas ou Administrações Executivas Regionais e Núcleos da FUNAI, em livros próprios.

Art. 3° – Para a realização dos registros de que trata o artigo anterior, os Chefes dos Postos Indígenas ou de Núcleo, ou Chefes do Serviço de Assistência das Administrações Executivas Regionais coletarão todos os dados se necessários à sua efetivação, considerando as peculiaridades e a situação de contato com a sociedade nacional. (Portaria N° 003/2002, FUNAI, 2002)

Entretanto, Paulino (2008) acrescenta que pela dificuldade que os índios do Paraná tinham em conseguir essa certidão, por motivos como preconceito dos pais, falta de informação etc, a partir de 2005, a certidão de nascimento emitida pela FUNAI não foi mais solicitada, de acordo com o Manual do Candidato deste ano. Assim, a identificação ficou centrada em um critério, presente desde o primeiro vestibular: a apresentação de uma declaração. Além dos documentos comumente exigidos para a inscrição, “o candidato devia/deve apresentar, obrigatoriamente, declaração assinada pelo cacique e pelo chefe do posto indígena local, comprovando que residiu/reside no mínimo dois anos em Terras Indígenas do Estado do Paraná.” (Paulino, 2008, p. 45)

Este autor apresenta ainda que nas estaduais a exigência desta declaração teve algumas mudanças: 1. até 2004 deveria ser assinada pelo Cacique e pelo Chefe de Posto, que comprovariam que o candidato morou, pelo menos durante dois anos, em Terra Indígena do Paraná; 2. a partir de 2005 (com a exclusão da exigência de certidão de nascimento da FUNAI), a declaração (assinada pelos dois citados anteriormente) deveria atestar, além dos dois anos de moradia na Terra Indígena paranaense, a etnia indígena do candidato; 3. a partir de 2007, este documento passou a ser chamado de “Carta de Recomendação”, que deveria ser assinada pela liderança da comunidade à qual pertence o candidato (sem determinar qual o tempo de moradia na TI), nela constando a sua etnia indígena.

Segundo Tommasino (1995) citado por Paulino (2008, p. 66), entre os Kaingang (além do cacique e do vice-cacique), os membros da *liderança* são indivíduos que cumprem as funções específicas, ora relacionadas ao controle social (chamados de "soldados", "cabos", "sargentos"), ora relacionadas aos processos de tomada de decisão (chamados de capitães e conselheiros) – estes são termos utilizados pelos próprios índios

Paulino (2008) sustenta ainda que na Universidade Federal do Paraná (UFPR) este critério, consiste apenas na apresentação de uma “Carta de Recomendação” da liderança da comunidade na qual reside o candidato e da FUNAI ou, no caso de candidato residente em área urbana, uma “Carta de Recomendação” da FUNAI.

Nesse sentido, Novak (2007) apresenta que para homologação das inscrições, a Comissão Universidade para os Índios [CUIA] convida integrantes das comunidades indígenas para ajudarem na legitimação da documentação, sobretudo da declaração de etnia e tempo de residência. Segundo Rodrigues & Wawzyniak (2006), “não cabe a esta dizer quem é ou não índio, cabe as comunidades dizerem quem realmente residiu em terras indígenas do estado, assegurando com isso que só

concorram às vagas, os indígenas que realmente residiram no mínimo dois anos em Terras Indígenas (TIs) do Paraná.” (p. 37).

Segundo Novak (2007) e Paulino (2008), a partir do vestibular de 2005, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), passou a integrar esse processo – vestibular unificado – com a assinatura do Termo de Convênio nº 502/2004, celebrado entre a UFPR e a SETI. A Universidade Federal do Paraná teve as vagas para indígenas aprovadas, juntamente com 20% de suas vagas destinadas para alunos negros e 20% para alunos oriundos de escolas públicas. Complementando o Termo de Convênio nº 502/04, a Resolução nº 37/2004⁹ do Conselho Universitário estabeleceu que as vagas para os índios fossem gradativas, sendo 5 vagas em 2005 e 2006, 7 vagas em 2007 e 2008 e 10 vagas a partir de 2009. O processo seletivo vem ocorrendo, desde então, em conjunto com as demais universidades públicas do Estado.

Em 2006, foi aprovada a Lei nº 14.995 de 09/01/06 que propôs uma nova redação à Lei 13.134/2001, como se observa em seu Artigo 1º:

O Artigo 1º da lei 13134 passa a ter a seguinte redação: Ficam asseguradas seis vagas como cota social indígena em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas universidades públicas estaduais de ensino superior do estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense. (Paraná, Lei nº 14.995/06, Art. 1º)

Com isso, percebe-se que o número de vagas propostas para os índios nas universidades estaduais do Paraná aumentou de 3 (três) para 6 (seis) vagas/ano. Porém, nessa Lei observa-se um equívoco terminológico quando se refere ao termo “cota social indígena”. Nesse caso, a utilização do termo mais apropriado seria “vagas suplementares para índios”, já que neste processo de acesso ao ensino superior paranaense não existe “cotas” por fazerem parte da porcentagem do total de vagas e não são sociais por não haver critério sócio-econômico na seleção dos candidatos.

Segundo Paulino (2008, p. 49), “ao que tudo indica, deve ter havido uma tentativa no momento da redação de unir dimensões distintas: o corte sócio-econômico e o étnico-racial”, demonstrando-se uma confusão entre os conceitos. Esse autor também destaca a ênfase legal à exclusiva concorrência dos integrantes da “sociedade indígena paranaense” às referidas vagas do ensino superior, como uma demonstração de maior força na escrita dada aos “índios do Paraná” para ocuparem esse espaço.

No que se refere à divulgação do processo seletivo nas Terras Indígenas (TIs) esta foi e ainda é realizada pela CUIA, que o faz de acordo com a proximidade geográfica que seus membros têm das TIs. Essa divulgação realiza-se inicialmente por meio de uma reunião na comunidade, com as lideranças e os interessados em concorrer às vagas. Nesta, eram/são apresentados o manual do candidato, a forma de preenchimento da ficha de inscrição, bem como orientações sobre os cursos e a documentação necessária.

Já para a realização do processo seletivo unificado na universidade que organiza a seleção, Novak (2007) e Rodrigues e Wawzyniak (2006) apresentam que pelo fato da população indígena possuir grandes dificuldades financeiras, a FUNAI se responsabiliza pelo transporte dos alunos das Terras Indígenas (TIs) até os locais de prova, por meio de um acordo entre a Instituição e a

⁹ Essa Resolução estabelece a disponibilização de vagas dos processos seletivos da UFPR, por um período de 10 anos, em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por esta instituição para os seguintes segmentos e com os seguintes percentuais: 20 por cento das vagas para estudantes afro-descendentes, 20 por cento das vagas para candidatos oriundos de escolas públicas, e a disponibilização de vagas suplementares para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional. (Amaral, 2010).

Comissão Universidade para os Índios (CUIA). Em contraponto, a universidade que realiza o vestibular responsabiliza-se pela alimentação e estadia dos candidatos durante o processo seletivo.

Quanto à execução do Vestibular Específico dos Povos Indígenas no Paraná, Rodrigues e Wawzniak (2006) apresentam que este foi um processo classificatório que nas cinco primeiras edições realizou-se em três dias. No primeiro dia era realizada a prova de Língua Portuguesa Oral. No segundo dia realizavam-se as provas de Língua Portuguesa – Redação e Interpretação, Língua estrangeira e/ou Línguas Indígenas (Guarani ou Kaingang)¹⁰. No terceiro dia eram realizadas as provas de Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia. A partir do vestibular para ingresso em 2007, as provas passaram a ser realizadas em dois dias, sendo no primeiro dia a prova oral e no segundo as demais matérias.

Nesta seleção merece um destaque especial a prova de língua Portuguesa oral, isso porque o vestibular se volta para candidatos com culturas de tradição oral. Destaca-se que para os povos indígenas a tradição oral é uma prática cultural. No vestibular tradicional não existe esta especificidade, sendo o vestibular indígena objeto de crítica de professores e funcionários das universidades.

Entretanto, mesmo a prova oral, sendo objeto de crítica concorda-se que esta “vem cumprindo objetivos relevantes, isso porque neste momento os avaliadores podem perceber quem realmente vive em terra indígena, quem mantém relação com a comunidade, bem como os traços do cotidiano dos candidatos” (Rodrigues & Wawzyniak, 2006, p. 16). Acredita-se que durante a prova oral, os avaliadores têm a possibilidade de relativizar as fronteiras do mundo acadêmico, percebendo a existência de outros saberes. Saberes estes que fazem parte do cotidiano indígena.

Em relação às demais matérias Rodrigues e Wawzyniak (2006) informam que até a terceira edição eram compostas de quatro questões objetivas, com cinco alternativas cada. As provas foram organizadas seguindo o mesmo padrão estrutural do vestibular comum: português, matemática, história, química, física, biologia, geografia, língua estrangeira (inglês e espanhol).

A partir do quarto vestibular (2005), as questões objetivas passaram a compor um número de oito, seguindo, entretanto as mesmas diretrizes das sugeridas para o ensino médio. Até a terceira edição (2004), os candidatos eram classificados por meio de média simples, obtida entre o histórico escolar do ensino médio, as notas das provas de português e das demais matérias. Porém, a partir do vestibular de 2005, o histórico escolar deixou de fazer parte da composição das notas, mesmo sendo exigido como documento legal para a inscrição do candidato no vestibular.

Com relação à prova de língua estrangeira, segundo Rodrigues e Wawzyniak, desde o primeiro vestibular discutia-se sua pertinência, bem como a possibilidade de inclusão das línguas indígenas como opção. Essa inclusão se concretizou a partir do vestibular de 2005, evidenciando:

(...) uma “opção política” visando à valorização das línguas nativas, favorecendo os residentes nas terras indígenas, por considerar que os falantes estejam somente lá, embora nem todos sejam falantes. Como eixos dos argumentos destacaram-se os seguintes: valorização da língua indígena; valorização do ensino da língua indígena nas escolas das TIs.; contribuição para a manutenção das línguas indígenas nas áreas; possibilidade de compensar o baixo desempenho nas provas de português dos falantes nativos de língua indígena (Rodrigues & Wawzyniak, 2006, p. 15).

Complementado a afirmação acima Amaral (2010) destaca que esta questão vinha sendo debatida desde o primeiro vestibular específico, tendo a sua definição fundamentada na importância de se

¹⁰ A inclusão da prova escrita de Língua Indígena (Kaingang ou Guarani) como opção concorrente à Língua Estrangeira Moderna (inglês ou espanhol) foi incluída a partir da V Edição do Vestibular em 2005.

evidenciar e fortalecer o uso das línguas Kaingang e Guarani nas comunidades de origem dos candidatos, bem como pelo número significativo de candidatos que dominam a escrita destas línguas. Para a avaliação no vestibular definiu-se pela “convocação de professores das distintas etnias para comporem temporariamente a CUIA (apenas durante o período de preparação e realização do vestibular específico) com o objetivo de contribuir na formulação das questões da prova e avaliar o desempenho dos candidatos” (Amaral, 2010, p. 214)

Neste ponto destaca-se um aspecto relevante e equivocado: o fato das línguas indígenas serem consideradas no processo do vestibular específico indígena como línguas estrangeiras. Para as sociedades indígenas a língua estrangeira é o português, pois esta é a língua do colonizador. As línguas indígenas são tidas como línguas maternas. Ou seja, ocorre um equívoco conceitual na seleção do vestibular ao se comparar a “língua indígena” como “língua estrangeira”.

Assim, observa-se que vestibular específico indígena não apresenta fator de interculturalidade por apresentar uma prova em língua indígena. Percebe-se que o modelo de prova do vestibular tradicional que traduz os valores da cultura dominante permaneceu no processo do vestibular indígena, fornecendo-lhe apenas uma “roupagem” intercultural. Em outras palavras, ao comparar-se o vestibular indígena ao vestibular tradicional, percebe-se que apenas no quesito “organização” eles são distintos, isso porque a seleção é centralizada em uma universidade sendo os candidatos obrigados a deslocar-se de todo Paraná – e após a entrada da UFPR, de todo Brasil – até a universidade-sede, lá ficando alojados durante dois dias para a seleção.

Entretanto, mesmo o vestibular paranaense se enquadrando como ingresso diferenciado, em 2010 a Comissão Universidade para os Índios [CUIA] da UNICENTRO, diagnosticou que o número de desistentes chegou a um percentual de 70%, o que se tornou um número significativo, considerando-se que a universidade localiza-se próxima as Terras Indígenas (TIS) de Rio das Cobras e Mangueirinha, aonde a maioria desses estudantes reside (Pesquisa Documental, 2010).

Assim, considera-se o percentual de desistência na UNICENTRO um problema sério, pois além da bolsa-auxílio ofertada, esta universidade se diferencia das outras, porque possui um programa da Tutoria Discente regulamentado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que visa auxiliar na inclusão dos alunos pertencentes a grupos que necessitam de ações inclusivas (índigenas e deficientes visuais e auditivos).

Tudo leva a crer que o nível de desistência da UNICENTRO seja alto, porque a universidade não oferece assistência moradia, acompanhamento pedagógico, nem auxílio na compra de materiais didáticos como em outras universidades pesquisadas (UEL, UEM, UNIOESTE, UFPR). Porém, não há embasamento para se afirme isso categoricamente. Nada mais justo do que apresentar estas questões aos próprios indígenas que concluíram seus cursos envolvidos neste processo e ouvir deles as principais dificuldades encontradas neste ambiente para sua formação.

Trajetória da Pesquisa: Caminhos Metodológicos

Esta pesquisa de caráter qualitativo compreender, sob a perspectiva dos índios egressos, o processo de conclusão destes na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) – Brasil. Dessa forma, Martinelli (1999) propõe três pontos principais que conferem à pesquisa qualitativa significativa relevância científica: (i) o seu caráter inovador, como pesquisa que se insere na busca de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais; (ii) a sua dimensão política que, como construção coletiva, parte da realidade dos sujeitos e a eles retorna de forma crítica e criativa; e, iii) por ser um exercício político, uma construção coletiva, a sua realização pela via da complementaridade, não da exclusão.

Assim, de acordo com informações oferecidas pela Comissão Universidade para os Índios [CUIA] da Universidade Estadual do Centro Oeste [UNICENTRO] em 5/5/2010, ao todo no período 2002-2010, ingressaram 52 estudantes indígenas. Destes, 13 estavam regularmente matriculados no ano de 2013, 5 concluíram seus cursos e 34 desistiram da universidade. Neste sentido, a pesquisa desenvolvida contou com três etapas investigativas as quais foram divididas da seguinte forma: a) bibliográfica; b) documental e c) pesquisa de campo, sendo realizadas de maneira simultânea. A pesquisa documental pautou-se em registros arquivados na CUIA da UNICENTRO, bem como, nos Relatórios Finais dos Vestibulares específicos para povos indígenas no Paraná.

Por sua vez, na pesquisa de campo com os estudantes indígenas da UNICENTRO, empregou-se a entrevista individual em profundidade, por meio de um roteiro estruturado. Ao todo a pesquisa contemplou a realização de 23 entrevistas com estudantes indígenas no período de outubro e novembro de 2010, sendo 13 matriculados/cursando (ano de 2010), 7 desistentes e 3 formados/cursos concluídos. A escolha da amostra da pesquisa deu-se de forma livre, ou seja, no início da pesquisa se convidou todos os estudantes indígenas matriculados, desistentes e concluintes no período para participar, todavia apenas 23 aceitaram fazer parte do corpus da pesquisa.

A duração média das entrevistas foi de uma hora e todas as falas foram gravadas e transcritas com o consentimento prévio dos entrevistados no Termo de Consentimento Livre Esclarecido¹¹. Anotações a respeito das interações, reações, dificuldades e eventuais manifestações dos entrevistados foram registradas na lateral das transcrições localizando os momentos e possíveis razões das suas expressões.

Após a transcrição de todas as falas, passou-se a leitura cuidadosa e atenta dos registros escritos. O passo seguinte foi agrupar as respostas conforme os temas e assuntos que emergiram do conjunto de dados. A partir desta organização, foram elaboradas tabelas a partir das informações que possibilitassem o cruzamento dos dados (Freitas, 1986). Em conjunto com as tabelas houve o entrecruzamento dos textos descritivos, apresentando algumas dimensões de vida destes estudantes indígenas que são relevantes para a compreensão do estudo em sua totalidade.

Análise dos Resultados

Caracterização Socioeconômica dos Estudantes Indígenas

Com o objetivo de apresentar a realidade dos estudantes indígenas entrevistados, caracteriza-se de maneira sintética, o registro de informações sobre a situação social e econômica dos mesmos.

Desta forma, mapearam-se dados pertinentes a etnia, idade, sexo, *campus* que estuda, estado civil, profissão, curso escolhido na universidade, série e ano de ingresso. Destaca-se que estes dados foram organizados de acordo com três recortes na constituição do universo e amostra da pesquisa: a) matriculados/cursando; b) desistentes e c) formados/cursos concluídos. Mesmo o foco deste estudo sendo o recorte: formados/cursos concluídos, torna-se essencial e necessário apresentar a categorização dos sujeitos pesquisados em sua plenitude.

Matriculados/Cursando: Os treze estudantes indígenas matriculados/cursando a UNICENTRO entrevistados foram identificados conforme Quadro 1:

¹¹ A pesquisa realizada foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa de acordo com o Parecer nº 147/2010. Trata-se de uma pesquisa com populações indígenas que vem sendo realizada pelo Grupo de Pesquisas em Ciências Econômicas na linha do Bem-Estar Social vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (CNPQ).

Quadro 1

Identificação dos Estudantes Indígenas Matriculados/ cursando a UNICENTRO

Ent	Etnia	Idade	S	Campus Estuda	Estado Civil	Profissão	Curso Estudam	Série	Ano Ing
E1	Guarani	38	M	Laranjeiras do Sul	Separado	Funcionário FUNAI	Administração	3	2008
E2	Guarani	19	M	CEDETEG Guarapuava	Solteiro	Estudante	Agronomia	2	2008
E3	Kaingang	19	M	CEDETEG Guarapuava	Solteiro	Estudante	Medicina Veterinária	1	2009
E4	Kaingang	22	M	CEDETEG Guarapuava	Solteiro	Estudante	Enfermagem	2	2006
E5	Kaingang	19	M	Chopinzinho	Solteiro	Estudante	Pedagogia	1	2010
E6	Kaingang	25	F	Chopinzinho	Casada	Estudante	Pedagogia	1	2010
E7	Kaingang	44	F	Chopinzinho	Solteira	Professora	Pedagogia	3	2007
E8	Kaingang	52	M	Chopinzinho	Casado	Professor	Pedagogia	1	2010
E9	Kaingang	19	M	CEDETEG Guarapuava	Solteiro	Estudante	Fisioterapia	2	2008
E10	Kaingang	28	M	Chopinzinho	Casado	Agricultor	Pedagogia	1	2010
E11	Kaingang	20	F	Santa Cruz Guarapuava	Solteira	Estudante	Serviço Social	2	2008
E12	Kaingang	24	M	Chopinzinho	Casado	Professor	Pedagogia	1	2010
E13	Kaingang	19	F	Chopinzinho	Solteira	Estudante	Pedagogia	1	2010

Fonte: Dados de Pesquisa (2010).

A partir da leitura do quadro apresentado, observa-se que a faixa etária dos pesquisados varia de 19 a 52 anos, sendo que nove estão na faixa etária de 19 a 25 anos. Destes cinco são do sexo masculino e quatro são do sexo feminino. Em relação ao estado civil, sete são solteiros e dois são casados. Esse fator merece destaque, pois estes dados corroboram o que os Relatórios Finais dos Vestibulares Indígenas (2007 e 2008), trazem: que a maior proporção de ingresso, busca/permanência pela/na Universidade Estadual do Centro-Oeste [UNICENTRO] concentra-se na faixa etária entre os 17 aos 25 anos antes do casamento. Ou seja, com o término do ensino médio há um aumento do público jovem entre as populações indígenas do Paraná que anualmente solicitam a demanda por ensino superior como forma de profissionalização dentro e fora das Terras indígenas.

Em relação aos cursos escolhidos na UNICENTRO, visualiza-se que quatro destes estudantes realizavam cursos integrais: agronomia, medicina veterinária, enfermagem e fisioterapia o que os impossibilitava para ao trabalho visando a sustento fora da aldeia, dependendo única e exclusivamente da bolsa institucional oferecida pelo governo do estado e do auxílio da família para cursarem a universidade.

Dos outros cinco estudantes, quatro frequentavam o curso de pedagogia no período noturno na extensão universitária de Chopinzinho, ou seja, residiam com as famílias na Terra Indígena de Mangueirinha e se deslocavam para a universidade no período noturno. Esse aspecto facilitava sua

permanência na universidade, pois todos se deslocavam em conjunto, não necessitando morar fora da Terra Indígena.

Paralelo a isso, eles frequentavam a mesma série e o mesmo curso, o que propiciava uma interação entre o grupo, fortalecendo as relações sociais entre ambos. Desta faixa etária, apenas uma estudante realizava um curso noturno na cidade de Guarapuava (Serviço Social) e também dependia da bolsa de estudos institucional para manter-se na universidade, pois se obrigava a morar fora da Terra Indígena. Por sua vez, na faixa etária dos 26 aos 52 anos, observa-se que os quatro estudantes pesquisados possuíam atividades profissionais. A explicação para este fator é que os índios nesta faixa etária exerciam atividades nas aldeias e visavam um aperfeiçoamento para o reconhecimento dessas atividades, principalmente os que estão na área de magistério indígena.

No Quadro 1, visualiza-se ainda que dois dos quatro estudantes eram professores em escola indígena. Desses estudantes três são do sexo masculino e um do sexo feminino, o que comprova a predominância do sexo masculino no acesso/ingresso na universidade. Essa predominância do sexo masculino, de acordo com pesquisas realizadas por Novak (2007) e Paulino (2008) ocorre porque as mulheres encontram maiores dificuldades em deixar os filhos e os cônjuges para cursar uma universidade. Por questões culturais, os índios casam-se cedo, geralmente por volta dos 13 ou 14 anos e também constituem família nesse período, fator esse que dificulta o acesso ao ensino formal universitário para as mulheres.

Desistentes: Os sete estudantes indígenas desistentes da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) entrevistados foram identificados conforme Quadro 2 a seguir:

Quadro 2

Identificação dos Estudantes Indígenas Desistentes da UNICENTRO

Ent.	Etnia	Idade	S	Campus Estudavam	Estado Civil	Profissão	Curso Estudavam	Ano Ing	Ano Des
E14	Kaingang	27	F	Santa Cruz Guarapuava	Solteira	Artesanato	Letras	2005	2007
E15	Kaingang	36	M	Santa Cruz Guarapuava	Casado	Agricultura	Jornalismo	2006	2008
E16	Kaingang	35	M	Santa Cruz Guarapuava	Casado	Agricultura	Administração	2003	2004
E17	Kaingang	27	M	Laranjeiras do Sul	Casado	Técnico Adm	Administração	2007	2008
E18	Kaingang	27	M	Laranjeiras do Sul	Casado	Técnico Adm	Administração	2006	2006
E19	Kaingang	20	M	CEDETEG Guarapuava	Solteiro	Agricultura	Fisioterapia	2009	2009
E20	Kaingang	27	M	Laranjeiras do Sul	Casado	Cacique Agricultura	Administração	2005	2006

Fonte: Dados de Pesquisa (2010).

Em relação à faixa etária dos desistentes, percebe-se que estão entre os 27 aos 36 anos, sendo seis do sexo masculino e um do sexo feminino. Novamente observa-se um índice maior de predominância do sexo masculino que complementa as pesquisas realizadas por Novak (2007) e Paulino (2008) que apresentam como fato relevante a cultura que impera nas famílias indígenas em

não aceitarem que as filhas-mulheres saiam de casa para estudar na cidade e morar longe dos pais. Culturalmente os núcleos familiares indígenas impõem que as mulheres solteiras e que não têm filhos devem “ficar em casa”, casar-se e continuar executando os trabalhos domésticos na própria aldeia.

O Quadro 2 também apresenta que dos sete entrevistados, cinco são casados e apenas dois são solteiros aspecto este que concorda com Capelo e Tomasino (2003) quando salientam que mesmo o público de estudantes indígenas tendo aumentado significativamente o estado civil “solteiro”, o número de casados ainda permanece alto, pois é uma tradição cultural do povo indígena casar-se cedo. Quanto às atividades profissionais, observa-se que quatro dos entrevistados são agricultores em pequenas lavouras, e destes, um por ora exerce a função de cacique da aldeia, que não é um cargo remunerado. Cabe destacar, conforme observações registradas, que o processo eleitoral nas Terras Indígenas (TIs) do Paraná, não ocorre igualmente ao formato de eleições utilizado pelos “brancos” no Brasil.

Explicando melhor: nas TIs, o cacique, quando não corresponde às solicitações comunitárias em prol da população indígena, não permanece no cargo. A comunidade reúne-se em um local comum, vários índios podem se candidatar e todos votam abertamente quem será o cacique. Assim, um cacique indígena pode estar no cargo um dia ou 20 anos, dependendo de seu desempenho comunitário. Também, para exercer a função de cacique de uma aldeia indígena, não existe remuneração para as atividades, sendo necessário que o índio que recebe estas atribuições tenha outra fonte de renda, que no caso em estudo refere-se à lavoura. (Diário de Campo, 2010). Observa-se ainda que o Quadro 2 destaca que um desistente trabalha com artesanato e somente dois tem uma atividade profissional que apresenta renda fixa (Técnico Administrativo).

Em relação à escolha de cursos no ensino superior o quadro de desistentes demonstra que as opções perpassaram pela área das Ciências Humanas (Letras e Jornalismo) e Sociais Aplicadas (Administração) que são ofertados no período noturno, permitindo assim, aos estudantes indígenas trabalharem na cidade ou na aldeia durante o período diurno. Segundo comentários registrados durante a realização das entrevistas, vários desistentes salientaram que “na visão dos índios esses cursos são mais “fáceis” de concluir do que os cursos ofertados na área da saúde e de tecnologia” (*sic*), o que gera uma controvérsia entre o imaginário e a realidade.

Formados/Cursos Concluídos: As três estudantes indígenas entrevistadas formadas/cursos concluídos na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) foram identificadas conforme Quadro 3:

Quadro 3

Identificação dos Estudantes Indígenas Formados da UNICENTRO

Ent.	Etnia	Idade	S	Campus Estudavam	Estado Civil	Profissão	Curso Estudavam	Ano Ing	Ano Conc
E21	Kaingang	45	F	Santa Cruz Guarapuava	Casada	Assistente Social	Serviço Social	2004	2008
E22	Kaingang	39	F	Santa Cruz Guarapuava	Casada	Assistente Social	Serviço Social	2004	2008
E23	Kaingang	27	F	Chopinzinho	Solteira	Professora	Pedagogia	2003	2006

Fonte: Dados de Pesquisa (2010).

Conforme Quadro 3, observa-se que em relação à faixa etária, todas as formadas estão acima dos 25 anos de idade, sendo duas delas casadas e uma solteira. Observa-se ainda que todas as entrevistadas trabalham em atividades em que se formaram, confirmando que o índio consegue

colocação no mercado de trabalho desde que tenha oportunidade igualitária para a qualificação no ensino superior.

Por sua vez em relação ao sexo, a situação na UNICENTRO para esta categoria se inverte. Ou seja, há uma predominância do sexo feminino sobre o sexo masculino. Dos cinco formados até 2010 apenas um é do sexo masculino. Os outros quatro concluintes são do sexo feminino. Esse aspecto demonstra que as mulheres são a minoria no acesso/ingresso, mas concluem o curso superior com êxito. Outra particularidade relevante é o fato das três entrevistadas exercerem suas profissões fora da aldeia trabalhando em municípios vizinhos às Terras Indígenas (TIs) de Mangueirinha e Rio das Cobras, porém residindo nas aldeias junto com suas famílias.

Ingresso e Permanência na UNINCENTRO *versus* Retorno para a Comunidade

Uma das primeiras ponderações que motiva o índio para o ingresso na universidade perpassa sobre a questão do incentivo que recebem da comunidade em contrapartida ao retorno que esta espera deles após o término do curso. Neste sentido, quando perguntados se receberam algum “incentivo da comunidade indígena para ingressarem no ensino superior da UNICENTRO e se esperavam poder contribuir mais efetivamente com sua comunidade após o término do curso”, os entrevistados responderam conforme dados triangulados a seguir:

Quadro 4

Incentivo Ingresso/ Permanência na Unicentro X Retorno após Término do Curso

INCENTIVO PARA INGRESSAR/ PERMANECER A UNICENTRO	RETORNO/CONTRIBUIÇÃO APÓS O TÉRMINO DO CURSO PARA A COMUNIDADE INDÍGENA		
	Trabalhar na Aldeia	Trabalhar fora da Aldeia	Trabalhar no Movimento Indígena
Comunidade Indígena	E2 E8	E18	E1
Família	E3 E10 E11 E14 E15 E17 E19 E21 E22		
Comunidade Indígena e Família	E5 E6 E7 E12 E13 E23	E4 E9	E16 E20

Fonte: Dados de Pesquisa (2010).

Conforme Quadro 4 observa-se que quatro estudantes indígenas receberam apoio da comunidade indígena de procedência para ingressar/cursar na UNICENTRO. Ao término do curso, dos quatro estudantes, dois pretendem ao trabalhar na aldeia indígena na profissão que se formarão (Agronomia e Pedagogia respectivamente), um (Administração) pretende trabalhar no movimento indígena para lutar pelos direitos de sua comunidade e um que já desistiu da universidade pretendia,

se formado (Administração) trabalhar fora da aldeia indígena. Os relatos abaixo ressaltam os principais motivos para tais escolhas pelos estudantes indígenas:

Eu recebi muito apoio da comunidade, porque a comunidade, quando eu falei que ia fazer, então a gente precisa de aval da liderança né da comunidade, a comunidade me deu o aval pra mim eu prestar o vestibular, senão eu não prestaria, se a comunidade acha que você não vai eles não dão a carta de referência né?! Pretendo fortalecer o movimento indígena com minha formação universitária. (E1)

Pra fazer esse curso, na época, sim, o pai, o Cacique, falaram...que era um bom curso, apoiaram. Espero contribuir lá, lá dentro. A área de agronomia é muito carente na nossa comunidade. (E2)

O nosso representante, Cacique da aldeia, dá sempre apoio nesse sentido pro nosso povo. (E por que isso?) Porque ele quer que a comunidade cresça, e através de professores, como nós já ingressamos como Professores na escola, ele quer que a gente sempre esteja se preparando melhor. Sim. (Não esperava fazer a faculdade e ir trabalhar fora?) Não, eu quero dez de que seja aceito né, porque até agora eu tive apoio, então eu quero retribuir esse esforço que eles tem feito por mim e levar de volta pra comunidade. (E8)

Naquela época eu tava desaldeiado¹² né, fomos expulsos aqui da reserva, daí de outras reservas fiz minha inscrição. Eu esperava me colocar no mercado de trabalho, porque eu não tinha aldeia e não tinha como trabalhar junto com os indígenas (grifos nossos). (E18)

Cabe destaque, de acordo com observações registradas, que o estudante desistente do curso de administração (E18) que pertence à etnia Kaingang, ressaltou após o término da entrevista que sempre a opção dele seria cursar o ensino superior e voltar para trabalhar na comunidade indígena de origem, mas que na época que realizou o processo seletivo do vestibular indígena, ele e sua família haviam sido expulsos da aldeia indígena a qual pertenciam, sendo obrigados a viver na periferia da cidade de Guarapuava. Ele relatou que prestou o vestibular pensando em trabalhar numa profissão qualificada para “dar uma vida melhor para sua família”.

Após o término da entrevista com este índio (E1), o líder da Fundação Nacional do Índio [FUNAI]¹³ relatou que houve um período que na comunidade indígena de Rio das Cobras foram expulsas em torno de 60 famílias da etnia Kaingang por problemas de ordem social e política com o antigo cacique da aldeia na referida ocasião. Estes conflitos geraram a queda do cacique e posteriormente estas famílias indígenas foram “repatriadas” em suas terras e casas. Este indígena afirmou que para “um índio não existe nada pior do que ser expulso de sua comunidade, pois este perde todas suas referências que são pautadas no coletivo”. (Notas de Campo, 2010)

Confirmando, Fernandes e Tommasino citados por Novak salientam:

Para os Kaingang, a pior punição que podem receber é o afastamento – a transferência como dizem – da terra de suas famílias. Os transferidos não apenas se

¹² Conforme registro de campo, o líder indígena da Fundação Nacional do Índio [FUNAI], relatou para os pesquisadores que durante um certo período na Terra Indígena de Rio das Cobras, foi eleito um Cacique que expulsou em torno de 60 famílias desta terra, principalmente as famílias que se opunham as “ordens” deste cacique. Entretanto, este governo não durou muito. Na época, o Conselho de Caciques, se reuniu e expulsou este “tirano” desta localidade, elegendo o atual Cacique que convidou novamente estas famílias a retornarem. (Notas de Campo, 2010)

¹³ Vale destacar que este líder da Fundação Nacional do Índio [FUNAI] que relatou situações contextuais nesta Terra Indígena trata-se de um estudante indígena em fase de conclusão do curso de Administração na UNICENTRO.

distanciam de seus umbigos e de seus mortos, mas, sobretudo, ficam afastados da parentagem, e por causa disto, sofrem inúmeras privações (Fernandes & Tommasino, 2006 apud Novak, 2007).

Entende-se por meio da citação, que a base de socialização nas comunidades Kaingang está atrelada aos laços de parentesco. Segundo Tommasino (1995), é no grupo de parentesco que se dão as relações de reciprocidade, de sociabilidade e mobilidade entre os Kaingang, são esses laços que os unifica social e politicamente. Hoje, após seu retorno, mesmo tendo desistido da universidade, o entrevistado E18 vive e trabalha como técnico administrativo na escola indígena de sua comunidade.

O Quadro 4 apresenta ainda que nove estudantes indígenas entrevistados que receberam apoio apenas de suas famílias, pretendem/pretendiam voltar a trabalhar contribuindo com a aldeia indígena de procedência. Novamente aparece a questão do coletivo, da comunidade embutido na socialização indígena. Abaixo se apresentam alguns depoimentos sobre esta questão:

Da comunidade não, assim da comunidade chegar e dizer “faz isso” não. (...) Da família eu tive incentivo sim. Eu escolhi o curso, meus pais me apoiaram bastante, disseram que é um ótimo curso, e que na região não ia ter tanta concorrência, mas se tiver a gente ta aí pra ser capacitado né, então antes de tudo a gente espera sair bons veterinários. (...) então eu acho que a gente ta aí pra se capacitar e pra competir de igual pra igual no mercado de trabalho. Espero, espero muito contribuir e trabalhar na comunida. Apesar de não ser um curso diretamente ligado a educação e a saúde, que é no caso da nossa comunidade indígena, mas a gente procura, de um certo modo a gente vai procurar ajudar, com certeza. (E3)

Mas é, no momento até agora não, que no caso de ajuda, algum benefício assim... Não, pra comunidade é importante, pra todas as comunidades é muito importante ter uns acadêmicos estudando pra trabalhar né na aldeia, mas eles acham legal. Incentivo financeiro não. Com certeza quero trabalhar na comunidade né, porque a gente lá tem muito pessoal que trabalha de fora e daí é necessário, é necessário ter bastante, ter índio trabalhando né que daí já se adapta mais rápido com o pessoal, com as crianças né. (E10)

Pelos fragmentos observa-se que E3 e E10 são estudantes que estão cursando a UNICENTRO, e revelam que não há apoio financeiro da comunidade indígena, mas existe apoio moral, incentivando a continuidade e o término do curso. Ambos pretendem dar retorno após a formação para suas comunidades, o que demonstra o respeito e o compromisso de melhoria para as populações indígenas.

Por sua vez, o relato de E15 informa que a comunidade indígena representada pelo cacique não forneceu/fornece apoio aos índios que cursam a UNICENTRO:

Ah, da comunidade não, principalmente do cacique né, que aqui ele só persegue a gente, aqui também, não é o caso das outras áreas. Ah, a mãe ela dava o maior apoio né, quando às vezes eu não tinha dinheiro ela mandava né, a FUNAI ia levar pessoalmente lá pra mim nas três Universidades que eu tava né, a FUNAI também deu um pouquinho de ajuda né, porque só com cesta básica e dinheiro não dava né, ajudava com material, quando precisava eles me ajudavam, nunca a FUNAI nunca negou os meus pedidos, nunca negaram. Eu pretendia também, com o curso de Educação Física tentava ajudar aqui na escola, ali né, se tivesse uma oportunidade de ajudar na reserva, de dar aula aqui né. (E15)

Quanto ao aspecto apresentado por E15 em sua entrevista, afirmando que o cacique da comunidade o persegue, observou-se em campo que há um conflito político deste estudante em relação à liderança local. Após o término da entrevista, o pesquisado informou que desistiu da universidade

pela terceira vez. Ou seja, ele iniciou o primeiro curso (Educação Física) na Universidade Estadual de Ponta Grossa, o segundo curso (Informática) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e por fim o terceiro curso (Jornalismo) na Universidade Estadual do Centro Oeste. (Notas de Campo, 2010)

Por todas estas desistências o cacique não emite mais a “Carta de Recomendação” para que este estudante possa prestar um novo vestibular, isso porque, a liderança desta comunidade prefere incentivar e dar novas oportunidades para outros indígenas que demonstrem um maior empenho em se graduar no ensino superior. Quando perguntando sobre a carta de recomendação o Cacique respondeu:

Pros desistentes eu não assino mais assim, assino só pros novos né, porque tem uma coisa que eu vejo, porque é o que eu penso, não sei o que os outros caciques pensam. Eles recebem essa bolsa, e tem uns que tem vontade de estudar e tem outros que vão mais ou menos só pra conhecer lá, uns dois, três meses, quatro meses, e já desistem, só que acaba de repente prejudicando uma pessoa que tem vontade de seguir e ter a formação né. Até na minha aldeia existem pessoas assim que iam lá e invés de usar muitas vezes a bolsa pra tentar se manter lá com, às vezes com alimento, alguma coisa, muitas vezes gastavam demais né, ai não consegue se manter de repente com essa bolsa lá né, aí de repente vinham pra aldeia e queriam que eu assinasse, aí eu não assino né, até agora eu não assino mais, eu na função de cacique não assinei. Agora, aquelas pessoas que tem vontade, aquelas a gente trabalha em cima daquilo pra ele conseguir se formar, né. (E16)

Já em relação às profissionais índias formadas na UNICENTRO, ambas afirmaram não ter tido apoio da comunidade indígena, apenas da família para se formarem no ensino superior:

Nada, não tive apoio da comunidade. Ó, falando em Serviço Social, eu acredito que as comunidades indígenas ainda não sabem o que o Serviço Social faz, e isso ficou claro porque quando eu conclui a faculdade eu fui embora pro Rio Grande do Sul, ninguém se importou, todo mundo sabia que eu tinha concluído faculdade, do que: Serviço Social. Não serve pra educação, não serve pra saúde né, então eu era isolada, sabe, então no momento ainda não estou atuando na minha área. A família incentivou bastante. (E21)

Da comunidade não. Só da minha família. Meu esposo... Só que naquela época que eu fiz a gente não tinha muito apoio, nem do cacique, nem do chefe do posto, não tinha. Inclusive o cacique me falou “Eu quero só ver se você consegue terminar o Curso”, porque eu participei do quarto vestibular, foi em 2000, e já tinham ingressado vários, vários já tinham participado do vestibular especial e nenhum conseguiu ficar, inclusive a maioria que foi, do primeiro vestibular ao terceiro vestibular a maioria saiu daqui de Rio das Cobras... Não acreditava. Não acreditou em mim, falou na minha cara “Você não vai conseguir, como os outros não conseguiram, você também não consegue”. Eu levei como um incentivo (E22)

O contexto de não apoio que as entrevistas E21 e E22 mencionam, refere-se também à liderança do antigo cacique, aquele que foi destituído por questões políticas e sociais internas da comunidade indígena de Rio das Cobras. Ambas hoje trabalham na profissão que se formaram (serviço social) atuando no município no qual a terra indígena está localizada (Nova Laranjeiras/Paraná). Observou-se durante as entrevistas da pesquisa, que as duas realizam trabalhos de intervenção que auxiliam a comunidade indígena da qual são provenientes.

Com isto, as estudantes índias formadas na UNICENTRO respondem as questões que geralmente as comunidades indígenas do Brasil fazem e que foi apresentada por Flores (2004) quando um indígena resolve cursar o ensino superior: “o que o índio fará depois de concluir seu curso universitário? Será que retornará ao seu povo?” (p. 43).

Estas perguntas ficam implícitas no comportamento da comunidade indígena quando os índios saem de suas aldeias para estudar sofrendo duas formas de desprezo: são acusados pelos seus próprios parentes de abandonarem seu povo, enquanto os brancos que moram nas cidades mandam que voltem para seus lugares de origem, de onde não deveriam ter saído.

Então, se consideram que as perspectivas dos estudantes indígenas antes do ingresso no ensino superior são direcionadas para o sentido coletivo ou comunitário presentes no universo e no cotidiano indígena, evidenciando uma diferença significativa quando se definem políticas afirmativas ou qualquer outra política social voltada aos povos indígenas. Além dos interesses de ascensão ou sucesso profissionais individual para o mercado, comumente observados em estudantes universitários negros ou oriundos da escola pública no contexto e na organização social capitalista, os estudantes indígenas carregam consigo as vivências, os pertencimentos culturais, as expectativas e as necessidades coletivas de sua aldeia ou comunidade.

Conclusão na Universidade: O que Dizem os Estudantes Indígenas?

Partindo da perspectiva apresentada por Freitas (2005), apresenta-se a sistematização das entrevistas considerando-se que ao buscar entender a vida cotidiana dos estudantes indígenas na UNICENTRO, permite-se compreender as participações e não participações nas práticas comunitárias, nas redes de solidariedade, nas convivências cotidianas e nos processos de conscientização (Freitas, 2005). Dito de outra forma, ao se dar “voz e ouvidos ao silêncio” dos estudantes indígenas por meio de suas enunciações se permite revelar as relações cotidianas na UNICENTRO desvelando-se os dilemas e conflitos vividos, muitas vezes, de maneira solitária por estes estudantes universitários em sua rede de relações cotidianas.

Dessa forma, quando perguntadas sobre como foram recebidas pela UNICENTRO (Instituição e Colegas de Turma) no primeiro dia de aula, as egressas entrevistadas afirmaram “terem sido bem recebidas” (*si*). Em suas falas as indígenas egressas atribuíram essa “boa recepção” a diversos fatores relacionados abaixo:

a) Idade: Me receberam muito bem, os colegas até, no início assim pela, pela diferença de idade, eu tô um pouco acima da idade da média da turma, então eu fui muito bem recepcionado, alguns até, acharam que eu nem seria cotista né (...). (grifos nossos) (E21)

b) Por parecer “estudante branco normal”: *Ah, tipo assim, até uns 10 dias atrás, eu acho, eles não sabiam bem exatamente quem era..., pelo rosto não dá pra ver né quem é índio e quem não é.* (grifos nossos) (E20)

Entramos na sala, todo mundo ficou quieto olhando pra gente né, filmados, e a turma não sabia o que tava acontecendo. Porque a gente era indígena... Ficaram assim né com aqueles olhares admirados. *Ah, é aquela né admiração de todo mundo, parece assim que eles não estavam acreditando no que estavam vendo, não acreditavam na gente... Não acreditavam que existia índio* (grifos nossos) (E22)

Os fragmentos confirmam que estas egressas foram bem recebidas pela universidade e pelos colegas de turma. Trazem também um aspecto relevante a ser considerado: os estudantes indígenas são jovens que podem ser fenotipicamente muito parecidos com os habitantes regionais com quem convivem. Chegam ao ponto de serem invisíveis enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas para a estrutura universitária que se inserem (Souza Lima & Barroso-Hoffmann, 2004).

Neste ponto volta à imagem mental carregada da questão: quem é ou não é índio? Por isso a admiração revelada pelos colegas de classe foi percebida pela egressa E20. Assim, considera-se este, ser um aspecto delicado que as políticas de cotas e vagas suplementares trouxeram à consciência pública: o da identificação de quem é ou não é indígena, logo de quem tem ou não tem direitos diferenciados. A imagem que grande parte da população carrega é daquele índio idealizado, vivendo nas matas, seminu e protetor das florestas.

Entretanto, os estudantes indígenas na universidade, se diferem e muito de outros estudantes regionais que também são contemplados por cotas como: pobres, negros, estudantes de escola pública. A diferença reside em seu sistema de valores e de pensamento, em seus conhecimentos, em sua visão de mundo e em suas redes de parentesco e relacionamentos. Ou seja, os estudantes indígenas possuem uma identidade étnica diferenciada. Neste sentido Maher salienta que:

A questão da identidade indígena, o “ser índio”, remete, isto sim, a uma construção permanentemente refeita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre o índio e os outros sujeitos sociais e étnicos: tal construção busca: a) determinar especificidades que estabeleçam “fronteiras identificatórias” entre ele e um outro. b) obter o reconhecimento dos demais membros do grupo ao qual pertence, da legitimidade de sua pertinência a ele. (Maher, 1996, p. 116)

Concordando com o posicionamento apresentado, nota-se que o índio constrói seu “modo de ser” na relação entre o tempo e no espaço social, com diferentes “outros”. Assim, sua identidade passa a ser construída sócio-historicamente, política, ideológica e em constante mutação. Neste sentido, ressalta-se que as egressas indígenas na UNICENTRO possuem consciência acerca do peso do sistema de preconceitos que incidia sobre elas durante curso na universidade – preconceitos estes que são diferentes dos afro-descendentes – em razão da trama de estereótipos e verdadeiras narrativas construídas ao seu redor.

Parte dos efeitos dessa trama é reduzir a rica diversidade de seus modos de viver a um ente único e genérico, que os brasileiros supõem conhecer: o índio. Desta forma, quando perguntadas se na recepção da UNICENTRO perceberam algum tipo de preconceito, responderam:

Ah fui bem recebida, mas no começo tava meio apreensiva né, porque não conhecia todo mundo né daí eu não sabia tipo como que eles iam, é... olhar pra mim né, tipo índia e tudo sabe, fiquei meio com medo assim porque tem lugares, aqui não foi o caso, mas tem lugares que tipo olham pra gente meio torto né, vai fazer alguma coisa já não gostam muito de chegar perto, por a gente ser índio né... (grifos nossos) (E23)

O relato apresenta que há preconceitos, que levam as pessoas, em formato de senso comum a considerarem as populações indígenas “distantes” da população branca no tempo e espaço, e ainda, relacionados à aparência do ser “índio”.

Dito de outra forma, grande parte dos estudantes e professores universitários “brancos” quando solicitados a falar sobre os índios relataram que são os protetores das florestas (imagem do bom selvagem), são atrasados (porque possuem conhecimento milenar que não é provado cientificamente), são povos bárbaros, violentos, canibais e perigosos (representação esta ligada ao período colonial), são povos que estão distantes no tempo e no espaço (imagem esta representada

nos livros de história), são povos que vivem na região amazônica e nas florestas (quando na verdade estão em todo território nacional) e aparência (vestimenta de penas e cocares) (Diário de Campo, 2010 ;Mota & Assis, 2008).

Sob o aspecto do “relacionamento interpessoal” e as “dificuldades enfrentadas” pelas egressas indígenas na UNICENTRO, foram apontadas as seguintes colocações:

a) Relacionamento interpessoal: Então, tipo, a dificuldade é saber lidar assim com as pessoas do jeito que elas são mesmo né, acho que não pelo fato de eu ser índia né, mas um pouco é também porque daí, tipo, falou baixinho no ouvido do outro ali e olhou pra mim, eu já penso “eles estão falando alguma coisa de mim”. (E22)

Observa-se que a egressa E22, atribuiu a dificuldade de relacionamento interpessoal porque não sabia como se comportar em uma cultura diferente da sua. Ela justifica este aspecto pelo fato de ser índia e por várias dificuldades que encontrou durante seu processo de educação escolar formal, acredita que sempre as “pessoas estavam falando dela ou sobre ela” (*sic*).

Após o término da gravação em áudio, esta egressa afirmou que para ela “era tudo muito difícil na universidade, porque ela não sabia como ou o que conversar com as jovens colegas de sua turma na universidade”. Em relato, afirmou que “as jovens brancas, usavam roupas da moda, falavam de namorados, e não gostavam muito de se enturmar com as índias” (Diário de Campo, 2010).

b) Timidez: Era muito tímida, eu era muito tímida, minha amiga... A princípio, no primeiro dia, no primeiro mês foi, sabe, tinha isso, tinha grupos, nós tinha um grupinho. Só que daí tinha uns que se afastavam da gente, tipo não queriam que a gente entrasse no grupo (E22)

Após o término da gravação em áudio, a egressa entrevistada alegou que a “timidez” apresentada na universidade não se reproduzia na comunidade indígena. Ou seja, na comunidade ela não era tímida, conversava, se expressava, passeava e convivia com o grupo. (Diário de Campo, 2010)

Partindo das observações em campo, confirma-se que timidez que os indígenas sentem na universidade é porque convivem em um ambiente cultural e social muito diferente do seu. A organização social indígena baseia-se na família extensa indicando um aspecto significativo que consiste na valorização das atividades coletivas (Mota & Assis, 2008)

Em contrapartida, na universidade que é um espaço eurocêntrico por natureza, observa-se haver um deslocamento de relações sociais vividas por estes indígenas. Neste ponto, cabe pensar que os estudantes indígenas, para permanecer no espaço universitário, necessitam saber converter-se a cultura local (universitária), comportando-se de maneira parecida com os outros estudantes, para que possam ser “aceitos”. Esta conversão pode fomentar a timidez e o silenciamento nos atos de interlocução de fala.

c) Aparência/vestuário: É a gente via que tinha, porque a gente ingressa em uma faculdade pública, a gente acha que é pessoas assim, pobrezinhas como a gente, porque a gente é né, a situação não é das melhores, então a gente pensa que é tudo no mesmo nível, mas chegando na sala de aula a gente depara que não é isso, porque ali dentro da sala de aula você não tá usando a roupa da moda, você não tá, né... Então eles vêem a simplicidade no teu olhar assim, no teu falar, no teu vestir, no teu andar, em tudo eles percebem, então eles fazem o grupinho deles ali e a gente que é mais pobre índio, fica isolada sempre né. (E21)

No fragmento apresentado por E21, observa-se um sentimento de exclusão pela maneira como ela se vestia. Ou seja, o fato de se vestir de maneira simples causava dificuldades em se relacionar com

alguns colegas da turma, gerando um sentimento de isolamento. Vale salientar que nas relações cotidianas observa-se muito o julgamento de valor que as pessoas atribuem ao “outro” pautado na aparência (forma de vestir). Ou seja, impera nas relações sociais o “ter” e não o “ser”. Para as culturas indígenas esta relação é contraditória, pois nestes povos a relação estabelecida é o “ser” antes do “ter”. Os índios têm acesso ao mundo globalizado em suas aldeias, convivem com televisão, rádio, computadores, eletrodomésticos, mas suas relações sociais são pautadas em laços de parentesco, amizades, colaboração mútua entre vizinhos. Estes laços para os índios são mais importantes do que a forma de vestir (Diário de Campo, 2010; Mota & Assis, 2008)

Em observações registradas, uma das egressas relatou: “na universidade eles (os colegas) olham muito se você está usando calça da moda, blusa da moda. Mas quando você pergunta sobre como é sua família, muitos respondem que ‘é uma droga’ que ‘tem tudo, mas se sentem vazios’. Entre a gente (os índios) existem os problemas de toda ordem: violência, homens bebendo, fome, desnutrição, miséria, descaso das autoridades públicas etc., mas a gente se ajuda, o índio não se sente vazio, ele é ajudado pelos vizinhos, por ‘parentes’ índios. Então, o que você veste não faz diferença, mas sim o que você é por dentro” (*si*) (Diário de Campo, 2010)

d) Língua: Tinha bastante dificuldade, porque no conhecimento assim, *que o índio ele tem uma maneira diferente de falar, a gente tem uma linguagem mais coloquial, mais simples né, e às vezes até eu não falava muito as coisas por vergonha de falar errado. Por vergonha, porque eu tinha medo de falar uma coisa assim que fosse (não entendi) né.* (grifos nossos) (E23)

A egressa E23 apresenta um aspecto que considerava uma dificuldade na UNICENTRO: a língua portuguesa. Esse aspecto pode ser explicado porque no Brasil há aproximadamente 180 línguas indígenas catalogadas por linguistas. Muitas destas línguas são eminentemente orais, havendo nos últimos 30 anos um movimento surgido nas próprias comunidades indígenas para grafá-las (Santos, 2006)

Entretanto, quando acessam a educação escolar indígena, grande parte dos professores, educadores e diretores não consideram a dificuldade que os povos indígenas apresentam na língua portuguesa. Para as populações indígenas, o português é uma língua estrangeira, o que causa dificuldades de aprendizagem desde a educação básica até a superior. Vygotsky afirma que:

É principalmente por meio da língua que produzimos nossas simbolizações, nossos pensamentos, nossas memórias. Cada língua produz abstrações que contribuem para a tradução de pensamentos e percepções. A língua está intimamente ligada com a forma de pensamento, de elaboração de abstrações, à maneira como cada grupo simboliza sua percepção no mundo. Língua e pensamento são manifestações humanas que estão intimamente interligadas (Vygostky, 2005, p. 67)

Cabe destacar que, em sala de aula, os estudantes em geral, sejam pobres ou ricos, negros ou brancos, provenientes da escola pública ou privada, apresentam sérias dificuldades quanto à interlocução e aprendizagem em língua portuguesa. Essas dificuldades perpassam desde a semântica até a morfologia. Para completar, a variação da língua portuguesa está repleta de “estrangeirismos e gírias”, o que aumenta o grau léxico de dificuldades. Desta forma, quando ampliado este problema para os demais “calouros” que ingressam na universidade, observa-se que um número significativo desses alunos chega com sérias dificuldades para compreender o discurso acadêmico mais elementar.

Com isso, infere-se que o calouro indígena e o não-indígena apresentam dificuldades de aprendizagem semelhantes em relação à sua iniciação em um universo no qual impera um tipo específico de discurso. Porém, as dificuldades dos indígenas tornam-se mais graves devido à sua especificidade sociocultural. Para as populações indígenas, utilizar a língua portuguesa como forma de comunicação nas escolas e universidades do Brasil, seria a mesma coisa que para um brasileiro

utilizar a língua alemã, em um colégio da Alemanha, sem ter nenhum acesso a grafia e léxico. Em outras palavras, o brasileiro com certeza se sentiria um estrangeiro, isolado, perdido e com um nível de aprendizagem ínfimo, para não dizer “incapaz”, produzindo simbolizações e abstrações negativas.

e) Por ser “cotista”: A gente sente, né. Tipo assim exatamente, assim, pra mim assim não chegaram assim a falar, *mas a gente sente assim no ar né, a gente vê e ouve quando falam mal dos cotistas*. Então vejo que é pra nós índios, aí fica meio chato, meio difícil a relação, né. (grifos nossos) (E20)

De acordo com os discursos, se nota que as egressas afirmaram serem as relações sociais no meio universitário dificultadas quando se torna visível o acesso diferenciado. Os discursos apresentam ainda que os indígenas possuem a consciência que o acesso diferenciado por meio do vestibular especial de vagas suplementares não é um privilégio, mas uma necessidade e oportunidade de rompimento do ciclo de exclusão ao qual estiveram submetidos durante séculos no Brasil.

Considerações Finais

Durante a realização da pesquisa, entrevistando e acompanhando os estudantes indígenas da UNICENTRO e em Terras Indígenas, convivendo com os índios em seu cotidiano, pode-se compreender a conclusão do indígena na UNICENTRO é um processo social, que pode ser entendido como um “complexo fenômeno que envolve mudança não apenas de endereço (após cruzar a fronteira da aldeia), mas de toda uma série de contatos socioculturais do indivíduo, em todas as áreas da sua vida” (Sarriera, 2005).

Dessa maneira, percebeu-se o porquê, muitas vezes, o “estresse psicológico” atinge os estudantes Guaranis e Kaingangs com a mudança de ambiente, ou seja, o relacionamento com um novo espaço, diferente do seu, e o relacionamento com professores e estudantes no espaço universitário, que é totalmente diferente do que eles viviam antes de passarem no vestibular. Em outras palavras, percebeu-se como é difícil para o estudante indígena, adaptar-se com a mudança de ambiente, com novas formas de cultura, levando-o a desistência desta universidade.

Ao considerar-se esse processo, constatou-se que o “projeto de inclusão dos indígenas na universidade” neste espaço secular e privilegiado, restringe-se apenas ao acesso. Ou seja, o efeito psicossocial gerado pela ideia falsa que um programa suplementar de vagas indígenas gera na sociedade é inteiramente distorsivo, pois cria uma falsa noção de que a sociedade estaria tornando-se mais igualitária e justa, quando de fato o que acontece é um “alargamento do grau de aceitação e conformismo” (Freitas, 2005, p. 68) para com as diferentes e sutis formas de injustiça e exploração da vida cotidiana.

Entretanto, por meio dos estudos realizados, percebeu-se que estratégias para o ingresso no ensino superior de segmentos sociais e étnico-raciais discriminados são um caminho para minimizar o processo de exclusão que o Brasil enfrenta desde o descobrimento. Porém, acredita-se também que tais ações afirmativas devem ser complementadas com ações educacionais que fortaleçam o acesso ao conhecimento. A perspectiva da AA na educação superior não deve apenas ampliar o acesso de negros, indígenas e egressos da escola pública, mas também sua permanência e sucesso. Para tanto, são necessárias ações complementares. Tais ações envolvem um projeto político-educacional e recursos materiais e humanos. Esta é uma questão séria que deve ser enfrentada.

Desta forma, a universidade deve abrir espaços para discutir tais questões, visando ensinar, formar, produzir conhecimentos com o compromisso de contribuir com a transformação da sociedade por meio da troca e da construção de saberes que atenuam o distanciamento existente entre a academia e os espaços populares. Nesta perspectiva, acredita-se que a universidade pública

tem o dever de reduzir os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção e de exclusão impostos aos segmentos sociais discriminados.

Os estudantes indígenas entrevistados confirmaram que para o índio, ingressar/permanecer/concluir uma universidade que possui como características centrais ser monolíngue, hierárquica, eurocêntrica ou norte-amerocêntrica não é um processo simples, pois ocorrem as contradições existentes entre as intenções interculturais de uma lógica marcada pela exclusão, da competição e da seleção e a perspectiva de uma universidade pública e democrática que ainda não se constituiu intercultural. Porém, os vestibulares específicos possibilitaram reflexões de que mudanças são possíveis, com a inserção e fomento de processos novos e protagonismo de estudantes e lideranças indígenas.

Por outro lado, a busca pela inserção no mercado de trabalho e a vontade de assumir todas as atividades que são fundamentais para a sua subsistência, são alguns dos motivos pelos quais os índios têm procurado se escolarizar cada vez mais. Assim, acredita-se que mesmo com todos os problemas, o ensino superior do Paraná está sendo uma experiência positiva que precisa ser melhorada para os indígenas, pois estes estão ganhando mais visibilidade na sociedade envolvente. Prova disso é que as três estudantes formadas pela UNICENTRO retornaram para as TIs e realizam trabalhos nas comunidades.

Referências

- Amaral, W. R. do. (2010). As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos. *Tese (Doutorado em Educação)*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR.
- Araújo, A. V., Carvalho, J. B. de, Oliveira, P. C. de, Jófej, L. C., Moura, V. M., & Anaya, S. J. (2006). *Povos indígenas e a lei dos brancos: o direito à diferença*. Brasília : MEC/SECAD – LACED, Museu Nacional.
- Bartolomé, M. A. (2006). As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Revista Mana*, 12(1), 39-68. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100002>
- Brasil. (2009). *Fundação Nacional do Índio*. Portaria nº 003/2002. Disponível em: www.funai.gov.br. Acesso em: 19 de março.
- Brasil. (2010). Fundação Nacional da Saúde. *Demografia dos povos indígenas*. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografiaIndigena.asp>. Acesso em: 23 de agosto .
- Cajueiro, R. (2009). *Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais*. Disponível em: www.trilhasdeconhecimentos.etc.br Acesso em: 21 de fevereiro.
- Costa, O. (2005). Autonomia em Paulo Freire e educação indígena. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau: FURB.
- D'Angelis, W. R. da. (2000). Contra da ditadura na escola: educação indígena e interculturalidade. *Caderno Cedes*, 49.
- Freitas, M. F. Q. de. (2005). (In)coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: Aproximações entre as Psicologia Sociais da Libertação e Comunitária. *Psico* (PUCRS. Impresso), 1(1), 47-54.
- Freitas, M. F. Q. de. (1986). O psicólogo na comunidade: estudo da atuação de profissionais engajados em trabalhos comunitários. *Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)*. Programa de

- Pós-Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.ed. Rio de Janeiro, Guanabara.
- Grupioni, L. D. B. (Org.). (2006). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Maher, T. M. (1996). Ser professor, sendo índio: questões de linguagem e identidade. *Tese (Doutorado em Linguística)*. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Campinas: IEL/UNICAMP.
- Martinelli, M. L. (1999). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Editora Veras.
- Moehlecke, S. (2004). Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial. *Tese (Doutorado em Educação)*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.
- Mota, L. T., & Assis, V. S. de. (2008). *Populações indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais*. Maringá: Eduem.
- Novak, M. S. J. (2007). Políticas da ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM.
- Oliveira, J. P. de. (Org.). (1998). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Paraná. (2001). Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Lei nº 13.134 de 18/04/2001. *Diário Oficial do Estado, Curitiba*, n. 5969, 19 abr.
- Paraná. (2006). Dá nova redação ao art. 1º, da Lei n. 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). Lei n. 14995 de 09/01/2006. *Diário Oficial do Estado, Curitiba*, n. 7140, 9 jan.
- Paulino, M. M. (2008). Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Rodrigues, I., & Wawzynak, V. (2006). *Inclusão e permanência no ensino superior público do Paraná: reflexões*. Disponível em: www.acoesafirmativas.ufscar.br. 2006. Acesso em: 28 de março.
- Santos, G. L. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional.
- Sarriera, J. C. (Org.) (2005). *Psicologia comunitária: estudos atuais*. Porto Alegre: Sulina.
- Silva, Z. L. (2005). *Educação escolar indígena: por quê? e para quê?* Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Graduação em Pedagogia. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro.
- Souza Lima, A. C. de S., & Barroso-Hoffmann, M. (Orgs.). (2004). *Seminário desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED.
- Tommasino, K. (1995). *História dos Kaingang da bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento*. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Sobre os Autores

Juliane Sachser Angnes

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)
julianeangnes@gmail.com Professora do Mestrado Profissional em Administração da (UNICENTRO). Pós-Doutorado em Administração pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Maria de Fátima Quintal de Freitas

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
fquintal@terra.com.br
Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP-1994), e Pós-Doutora em Psicologia Comunitária (2008-2009) pelo ISPA (Instituição Universitária de Psicologia Aplicada - Lisboa) e pela Universidade do Porto (Portugal). Professora Associada da Universidade Federal do Paraná e é Fundadora/Coordenadora do Núcleo de Psicologia Comunitária, Educação e Saúde (NUPCES - desde 2000) do PPGE-UFPR.

Marcel Luciano Klozovski

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)
marcelklozovski@gmail.com
Doutorando em Administração pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Contabilidade pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de Administração da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – Brasil.

Zoraide da Fonseca Costa

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)
zo.costa@hotmail.com
Professora do Mestrado Profissional em Administração da (UNICENTRO). Professora efetiva lotada no Departamento de Economia da (UNICENTRO).

Carla Marlana Rocha

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)
carla.marlana@hotmail.com
Mestre em Administração (Profissional) (UNICENTRO). Professora lotada no Departamento de Secretariado Executivo da UNICENTRO.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 6

30 de janeiro 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación, UNAM,
México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico
(IDEP)

José Luis Ramírez Romero

Universidad Autónoma de Sonora,
México

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago,
Chile

Antoni Verger Planells Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresea Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University