

POVOS INDÍGENAS E AÇÕES AFIRMATIVAS: O CASO DO PARANÁ

Marcos Paulino

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher

Rio de Janeiro

2008

Paulino, Marcos Moreira

Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná/

Marcos Moreira Paulino. -- 2008.

f.: 162 il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher

1. Ensino Superior. 2. Ações Afirmativas. 3. Povos Indígenas – Dissertação.

I. Leher, Roberto. (Orient.). II.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: _____

Marcos Paulino

POVOS INDÍGENAS E AÇÕES AFIRMATIVAS: O CASO DO PARANÁ

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Aprovada em 27 de maio de 2008.

Prof. Dr. Roberto Leher – Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profª. Drª. Sabrina Moehlecke – Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima – Museu Nacional
Universidade Federal do Rio de Janeiro

*À Betânia, por tudo o que tua
presença e tua ida representaram*

Eu não sou da sua rua,
Eu não sou o seu vizinho
Eu moro muito longe, sozinho
Estou aqui de passagem
Eu não sou da sua rua,
Eu não falo a sua língua
Minha vida é diferente da sua
Estou aqui de passagem.
Esse mundo não é meu
Esse mundo não é seu
(Arnaldo Antunes)

Queremos saber
O que vão fazer
Com as novas invenções
Queremos notícia mais séria
Sobre a descoberta da antimatéria
E suas implicações
Na emancipação do homem
Das grandes populações
Homens pobres das cidades
Das estepes, dos sertões
Queremos saber
Quando vamos ter
Raio laser mais barato [...]
Queremos saber
Queremos saber
Todos queremos saber
(Gilberto Gil)

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Roberto Leher, pela orientação presente e estimulante: obrigado por ter me aceito e pela crença neste trabalho.

Ao Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima pela oportunidade no Projeto Trilhas de Conhecimentos (que resultou nesta dissertação), pela orientação minuciosa e pelo respeito às minhas escolhas teóricas: valeu pela confiança.

À Prof. Dra. Mônica Pereira dos Santos, pelas orientações iniciais e pela amizade: nada será esquecido.

A meus pais, Aduino (um dia vou ser como você) e Maria Rosa (tua superação é a minha): devo tudo a vocês.

À minha companheira, Milena (sem você pra me distrair como eu ia me concentrar?): ficaria maluco se não tivesse junto.

À minha “família de sintonia” (Paixão, 2007): Caju (graças a tu), Bê (junto e misturado nesse trabalho), XL (intelectual do gueto), Meuser (pelas barbas de Marx!), Marcele (se vira nos 30, mamãe!), Moscão (sua ternura e delicadeza), Aline (amiguinha!), Gabi (e seus 40 dedos): ai de mim, se não fossem o pandeiro, o ganzá e o tamborim pra ajudar a marcar.

Àqueles que não posso deixar de citar: Er y Mar y Juan (núcleo argentino), Clarice, Mico (é do xexé), Marcelinho (Big Dog), I’m happy (Felipe), Kely, Katita, Márcia e Roberto, Olivia e Ovo, Cris (e nossos estudos): desculpem pela minha ausência nos últimos tempos.

Ao “extinto” Universidade Popular: de tanto acreditar, fizemos floresta no deserto.

Aos “titãs” do LaPEADE: como esquecer?

Aos meus comentadores, Bernardo Suprani e Rodrigo Cajueiro: valeu pelos toques.

Aos professores que me substituíram, Marcelo, Flávio, Edmilson, Cláudia, Kely, Isabel, Fernando e Marcio: foi essencial poder contar com vocês.

Às diretoras do CIEP 099 (Denise e Karen), do Centro de Educação e Cultura Alpha (Ana Eunice) e às coordenadoras (Elieth, Grace, Ana Cláudia e Leila) por entenderem as “peculiaridades” de um professor em formação;

Aos meus alunos, por terem enriquecido esta pesquisa com todo aprendizado que me oferecem dia após dia.

À equipe do LACED e do Trilhas de Conhecimentos: Antonio, Joca, Chico, Rodrigo, Gabriel e Rosenthal, aprendi muito com todos vocês.

Aos meus “padrinhos” e amigos paranaenses: Tenile, Isabel, Valentin, Eduardo, Andréa e Wagner: grande hospitalidade!

Aos professores da CUIA que, sempre muito solícitos, me mostraram o quanto seu trabalho merece respeito e admiração.

A todos os universitários indígenas paranaenses o meu muito obrigado: tomara que eu possa, com esta dissertação, estar retribuindo.

E por fim à Fundação Ford, que financiou o presente trabalho através de recursos doados ao LACED para o Projeto Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil fase 2 (2007-2009), Doação 1040-0422-1.

RESUMO

Esta dissertação analisa uma política de ação afirmativa voltada para o acesso de indígenas à universidade, implantada em 2001 pela Lei 13.134 do estado do Paraná. Inicia resgatando os trâmites da aprovação desta lei, seus propositores e suas justificativas. Analisa o processo seletivo adotado, o “Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná”, com base em informações sobre suas sete edições, de 2002 a 2007. A partir de entrevistas realizadas com estudantes e professores, discute as condições de permanência oferecidas aos indígenas após o ingresso, salientando o trabalho da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) neste sentido. Por fim, aponta algumas perspectivas de futuro para esses universitários, e as prováveis implicações de sua formação para suas comunidades. O objetivo central desta dissertação é, portanto, expor as tensões relativas ao acesso e à permanência de indígenas em uma universidade elitista e eurocêntrica, a partir da ótica do materialismo dialético.

RESUMEN

Esta tesis analiza una política de acción afirmativa dirigida al acceso de los indígenas a la universidad, implantada en 2001 por la Ley 13.134 del estado de Paraná. La misma comienza rescatando los procesos de aprobación de esta ley, sus impulsores y los argumentos de su justificación. Analiza el modelo de selección adoptado, el “Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná”, basándose en sobre sus siete ediciones, de 2002 a 2007. A partir de entrevistas realizadas a estudiantes y profesores, discute las condiciones de permanencia ofrecidas a los indígenas después del ingreso, priorizando, en este sentido, el trabajo de la Comisión Universidad para los Indios (CUIA). Finalmente, demarca algunas perspectivas para el futuro de estos universitarios y los probables efectos de su formación para sus comunidades. El objetivo central de esta tesis es, por lo tanto, exponer las tensiones relativas al acceso y a la permanencia de indígenas en una universidad elitista y eurocéntrica, bajo la óptica del materialismo dialéctico.

LISTA DE SIGLAS

AAE	Assessoria de Assuntos Estudantis
AI	Área Indígena
ALERJ	Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
CGEI	Coordenação Geral de Educação
CUIA	Comissão Universidade para os Índios
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes
FACICOP	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio
FAEFIJA	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho
FAFIJA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho
FALM	Faculdade Luiz Meneghel
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNDINOP	Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IIRSA	Iniciativa de Integração da Infra-estrutura Regional da América do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LACED	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LaPEADE	Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PIAEI	Plano Individual de Acompanhamento do Estudante Indígena
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCOR	Programa Políticas da Cor
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PPS	Partido Popular Socialista
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação

PROINDI	Programa de Inclusão e Permanência de Alunos Indígenas
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PVNC	Pré-vestibular para negros e carentes
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SETI	Secretaria de Tecnologia do Estado do Paraná
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
TI	Terra Indígena
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEG	Universidade do Estado de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília

UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR	Universidade Estadual do Norte do Paraná
Unicamp	Universidade de Campinas
UNICENTRO	Universidade do Centro do Paraná
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	Universidade do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – O processo de formulação da Lei 13134/01 e a definição do processo seletivo	
Apresentação	39
1.1. A Lei 1314/2001	39
1.2. A UFPR a partir de 2004	47
1.3. A Lei 14995/2006	48
1.4. A definição do processo seletivo	50
Algumas reflexões finais do capítulo	62
CAPÍTULO II – As inscrições e o perfil dos candidatos	
Apresentação	64
2.1. A homologação das inscrições	64
2.2. Candidatos	70
2.2.1. Sobre o sexo e a idade dos candidatos	71
2.2.2. Etnias, escolha de universidades e de curso dos candidatos	73
2.2.3. Trajetórias do Ensino Médio dos candidatos	78
2.3. Os Ingressos – Nota sobre suas trajetórias de vida	80
Algumas reflexões finais do capítulo	81
CAPÍTULO III – Permanência de indígenas nas universidades paranaenses	
Apresentação	84
3.1. Auxílios Financeiros	84
3.1.1. Condições e contrapartidas das bolsas	89
3.2. Problemas e peculiaridades relacionados à permanência	93
3.3. Políticas locais de permanência	97

3.4. A Comissão Universidade para os Índios – CUIA	112
3.5. A FUNAI	117
Algumas reflexões finais do capítulo	122
CAPÍTULO IV – Perspectivas: acadêmicos, comunidades e universidade.	
Apresentação	125
4.1. Perspectivas pós-curso	125
4.2. Possíveis implicações para a universidade e para a pesquisa acadêmica	135
Considerações finais do capítulo – Uma análise gramsciana	138
Considerações Finais	146
Referências Bibliográficas	151
ANEXOS	158

Introdução

No final de 2001, durante a minha graduação em Licenciatura ingressei em um movimento organizado por universitários, chamado Universidade Popular, que considero um marco fundamental na minha formação profissional e acadêmica. Seu objetivo, a “democratização da universidade”, consistia na organização de um pré-vestibular, totalmente gratuito e voltado para estudantes de baixa renda, ocupando salas do *campus* da UFRJ/ Praia Vermelha (clandestinamente) e, posteriormente, da UERJ e em uma comunidade em que vivem moradores de classes populares (Morro dos Cabritos, localizada em Copacabana). Militei por cinco anos neste movimento, sendo orientador de estudos de biologia.

Tive meu primeiro contato com a pesquisa em educação quando ingressei em 2003, ainda na graduação, em um grupo da Faculdade de Educação da UFRJ, o LaPEADE (Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à participação e à Diversidade em Educação). Nele permaneci durante três anos. Nossas reuniões semanais geraram discussões muito produtivas, que certamente se refletirão neste trabalho.

Baseado nas duas experiências – a do projeto Universidade Popular e a do LaPEADE – meu objeto de pesquisa foi sendo traçado em torno das iniciativas relacionadas à democratização do Ensino Superior. Mas meu recorte, ações afirmativas para indígenas, finalmente se delineou após meu ingresso no projeto Trilhas de Conhecimentos,¹ em 2006. Sediado no Laboratório de Cultura, Desenvolvimento e Etnicidade (LACED), no Museu Nacional da UFRJ, o Trilhas tem como foco de estudo/intervenção o Ensino Superior de indígenas no Brasil. Mantido com recursos da Fundação Ford, este projeto financiou a presente dissertação como estímulo à pesquisa sobre a situação dos povos indígenas no Ensino Superior no Brasil, tendo neste trabalho um de seus “produtos”.²

¹ <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/>

² A partir deste ponto, o texto passará a ser escrito na 1ª pessoa do plural.

Sem dúvida, pela relevância das ações afirmativas e sua repercussão (na mídia e na universidade), uma significativa produção intelectual já se acumulou acerca deste tema. Importantes revistas acadêmicas têm lhe dado relevante destaque nos últimos anos.³ Porém, ao analisar a tal produção bibliográfica, identificamos uma lacuna no que diz respeito às ações afirmativas para indígenas. Assim, com esta dissertação pretendemos contribuir para aumentar a produção sobre o tema, que consideramos escassa.

Além da produção acadêmica, as ações afirmativas estão no fulcro do debate das políticas de educação superior. O PL 7200/2006, que rege a reforma universitária do governo Lula da Silva tem na sua Seção V o Artigo 45, que dispõe sobre a implementação de ações afirmativas:

As instituições federais de ensino superior deverão formular e implantar, na forma estabelecida em seu plano de desenvolvimento institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social.

O Art 46, inciso I, prescreve, citando os indígenas:

Os programas de ação afirmativa e inclusão social deverão considerar a promoção das condições acadêmicas de estudantes egressos do ensino médio público, especialmente afro-descendentes e indígenas.

Firmam-se, portanto, como política de governo, estando entre as metas da reforma universitária prevista para o segundo mandato de Lula da Silva. É mais que justificada a importância da reflexão crítica sobre tais políticas, principalmente as direcionadas aos povos indígenas, que carecem de produção intelectual atenta às suas demandas particulares.

A problemática da ação afirmativa para povos indígenas: aportes conceituais preliminares

Nossos referenciais teóricos pretendem subsidiar a análise em torno de duas grandes áreas: *Ensino Superior e Ações Afirmativas* e, como subáreas, *Ações Afirmativas no Paraná e*

³ Como: *Horizontes Antropológicos* (UFGRS), *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), *Educação e Sociedade* (Unicamp).

Ações Afirmativas para índios.. Em torno destas últimas foi feita pesquisa bibliográfica (2006), principalmente em periódicos indexados pela base de dados *Scielo*, no qual elencamos, no quadro abaixo, os principais autores rastreados e as revistas em que publicaram:

Quadro I: Pesquisa bibliográfica em periódicos* indexados pelo *Scielo*

Autor	Instituição	Periódicos
Área: AÇÃO AFIRMATIVA		
GUIMARÃES, Antonio Sérgio	USP (Sociologia)	Cad.Pesq.
MOEHCKLE, Sabrina	UFRJ (Educação)	Ed.Soc., Cad.Pesq.
QUEIROZ, Delcele	UNEB (Educação)	Ed.Soc.
AZEVEDO, Célia Marinho de	Unicamp (História)	Cad.Pesq., H.A.
SANTOS, Jocélio Teles dos	UFBA (Antropologia)	Ed.Soc.
SILVÉRIO, Valter Roberto	UFSCAR (C.Sociais)	CadPesq
FRY, Peter	UFRJ (IFCS)	HÁ
MAGGIE, Yvonne	UFRJ (IFCS)	HA, RBCS
CARVALHO, José Jorge	UnB (Antropologia)	HA
Área: ENSINO SUPERIOR		
DURHAM, Eunice	USP (NUPPS)	Cad. Pesq
SGUISSARDI, Valdemar	UNIMEP	Rev.Bras.Ed., Ed.Soc
CUNHA, Luís Antônio	UFRJ	Ed.Soc.
LEHER, Roberto	UFRJ	Rev.Bras.Ed., Ed.Soc
MANCEBO, Deise	Uerj	Ed.Soc.
SILVA JÚNIOR, João dos Reis	UFSCAR	Rev.Bras.Ed.
Subárea: AÇÕES AFIRMATIVAS NO PARANÁ		
BEVILAQUA, Ciméa	UFPR (Antropologia)	Rev.Antrop.
Subárea: AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ÍNDIOS		
Nenhuma entrada		

* *Educação e Sociedade* (EdSoc.), *Cadernos de Pesquisa* (CadPesq), *Revista Brasileira de Educação* (Rev.Bras.Ed), *Horizontes Antropológicos* (HÁ), *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (RBCS)

A ausência de entradas na subárea *Ações Afirmativas para Índios* indica a incipiente produção acadêmica sobre o tema. Utilizaremos os trabalhos de Souza Lima⁴ e Hoffman,⁵ frutos da produção acadêmica do projeto Trilhas de Conhecimentos, e será fundamental a produção paranaense sobre as ações afirmativas para indígenas, nos trabalhos de Rodrigues,⁶ Wawzyniak⁷ e Novak.⁸ Para analisar as implicações da formação de “intelectuais” indígenas na universidade, a investigação se vale das contribuições de Gramsci, principalmente seus estudos sobre intelectualidade, tema que será desenvolvido no Capítulo IV.

A seguir, algumas considerações iniciais sobre Ensino Superior brasileiro, Educação Superior de indígenas e Indígenas e ações afirmativas.

Ensino Superior brasileiro

As políticas neoliberais de flexibilização do controle estatal em nome do “dinamismo” exigido pelo mercado marcaram a década de 90 e atingiram em cheio as políticas educacionais, inclusive as que se referiam ao Ensino Médio e ao Ensino Superior. Tais políticas sempre estiveram bem próximas dos interesses da iniciativa privada: empresários deste setor já interferiam nos Conselhos de Educação desde a época da ditadura e, a partir do octênio FHC, passaram a legislar em causa própria, facilitando a criação de novos cursos universitários privados, seus respectivos credenciamentos e reconhecimentos (Cunha, 2003, p.47). Com o Ensino Médio público sendo expandido exponencial e precariamente em nome

⁴ Antonio Carlos de Souza Lima é antropólogo, professor de etnologia do Departamento de Antropologia do Museu Nacional/UFRJ e coordenador do projeto Trilhas de Conhecimentos (Laced/UFRJ).

⁵ Maria Barroso Hoffman é antropóloga, doutoranda do PPGAS/UFRJ e pesquisadora associada do projeto Trilhas de Conhecimentos (Laced/UFRJ).

⁶ Isabel Rodrigues é historiadora, professora assistente do Departamento de História e pesquisadora do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá.

⁷ Valentin Wawzyniak é antropólogo e professor assistente do departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina.

⁸ Maria Simone Jacomini Novak é historiadora, autora da dissertação de mestrado *Política de Ação Afirmativa: A inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses*, defendida em março de 2007 pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná.

de uma “preparação para um mundo globalizado”, tais empresários tiveram demanda abundante para ocupar as novas vagas de suas instituições, alimentados pelo freio na oferta do Ensino Superior público.

Desta forma, o Ensino Superior privado firmou-se como dominante, tanto no quantitativo de matrículas quanto na forte representação política de seus gestores nas instâncias decisórias. Resolveu-se o aumento da demanda, deixando a cargo da rede pública a formação de intelectuais e técnicos de maior sofisticação, de formação cara, e à rede privada a formação rala, mais barata e distante da pesquisa acadêmica. Como critério de seleção consolidou-se o vestibular: sob uma suposta igualdade de oportunidades, em que os que “fracassam” são “incapazes”, esconde-se um verdadeiro “funil” que determina de quem serão as (poucas) vagas das IES públicas.

Segundo dados do INEP (Censo da Educação Superior 2006, último disponível em maio de 2008), 75% do total de matrículas no Ensino Superior encontram-se na rede privada de ensino. Quanto ao Ensino Médio, verificamos o inverso: 88% das matrículas estão na rede pública (Censo Escolar 2006).

Observemos os dados abaixo atualizados até 2006:

Tabela I - Distribuição Percentual do Número de Total de Ingressos (Graduação Presencial)
por Categoria Administrativa – Brasil 1994-2006

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1995	510.377	158.012	31,0	352.365	69,0
1996	513.842	166.494	32,4	347.348	67,6
1997	573.900	181.859	31,7	392.041	68,3
1998	651.353	196.365	30,1	454.988	69,9
1999	787.638	217.497	27,6	570.141	72,4
2000	897.557	233.083	26,0	664.474	74,0
2001	1.036.690	244.621	23,6	792.069	76,4
2002	1.205.140	280.491	23,3	924.649	76,7
2003	1.262.954	267.081	21,1	995.873	78,9
2004	1.303.110	287.242	22,0	1.015.868	78,0
2005	1.397.281	288.681	20,6	1.108.600	79,4
2006	1.448.509	297.407	20,5	1.151.102	79,5

Fonte: MEC/INEP

Podemos perceber a vertiginosa queda nos últimos anos na participação nas matrículas do Ensino Superior público, embora seja possível detectar um aumento do número de vagas no setor, considerado tímido se comparado com o total de ingressos. Optamos nesta Tabela e na Tabela III por demonstrar apenas o período de 1995 a 2006, ou seja, do primeiro ano do governo FHC até o último Censo disponível.

Segundo o “Relatório Técnico do Censo da Educação Superior de 2003”,⁹ na lista das 31 maiores universidades brasileiras em número de matrículas, 20 eram privadas, sete eram federais e quatro eram estaduais, como podemos observar na tabela abaixo:

⁹ Último Relatório Técnico disponível (consulta em janeiro de 2008).

Tabela II - Relação das 31 maiores instituições em número de matrículas – Brasil, 2003

	Nome da Instituição	UF	Categoria Administrativa	Matrícula
1	Universidade Estácio de Sá	RJ	Privada	100.617
2	Universidade Paulista	SP	Privada	92.023
3	Universidade de São Paulo	SP	Estadual	44.281
4	Universidade Luterana do Brasil	RS	Privada	41.450
5	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	MG	Privada	36.749
6	Universidade Salgado de Oliveira	RJ	Privada	35.719
7	Universidade Estadual do Piauí	PI	Estadual	35.683
8	Universidade Estadual de Goiás	GO	Estadual	34.113
9	Universidade Bandeirante de São Paulo	SP	Privada	32.852
10	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	RS	Privada	31.482
11	Centro Universitário da Cidade	RJ	Privada	30.794
12	Universidade Federal do Pará	PA	Federal	30.663
13	Centro Universitário Nove de Julho	SP	Privada	29.379
14	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	RS	Privada	28.516
15	Universidade Presidente Antonio Carlos	MG	Privada	27.791
16	Universidade de Caxias do Sul	RS	Privada	27.757
17	Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ	Federal	26.874
18	Universidade Presbiteriana Mackenzie	SP	Privada	26.315
19	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	SP	Estadual	25.771
20	Universidade do Vale do Itajaí	SC	Privada	25.537
21	Universidade Católica de Goiás	GO	Privada	22.956
22	Universidade Anhembi Morumbi	SP	Privada	21.673
23	Universidade Federal Fluminense	RJ	Federal	21.238
24	Universidade São Judas Tadeu	SP	Privada	20.640
25	Universidade Federal de Minas Gerais	MG	Federal	20.630
26	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	Federal	20.344
27	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	SP	Privada	20.266
28	Universidade Católica de São Paulo	SP	Privada	20.136
29	Universidade de Brasília	DF	Federal	20.119
30	Universidade Federal de Pernambuco	PE	Federal	20.019
31	Universidade Paranaense	PR	Privada	20.002

Fonte: MEC/INEP

Notamos que, enquanto se torna cada vez mais difícil o ingresso na universidade pública, mais facilidades a rede privada proporciona, o que pode ser confirmado pela tabela abaixo, relacionada à relações candidato/vaga:

Tabela III - Evolução da Relação Candidatos/Vaga nos Processos Seletivos, por Categoria Administrativa - Brasil 1994-2006

Ano	Total	Pública	Privada
1995	4,3	7,9	2,9
1996	4,0	7,5	2,6
1997	3,9	7,4	2,6
1998	3,6	7,5	2,2
1999	3,5	8,0	2,2
2000	3,3	8,9	1,9
2001	3,0	8,7	1,8
2002	2,8	8,9	1,6
2003	2,4	8,4	1,5
2004	2,2	7,9	1,3
2005	2,1	7,4	1,3
2006	2,0	7,1	1,2

Fonte: MEC/INEP

Além da relação candidato/vaga bem menos acirrada, as provas de seleção das IES privadas tornaram-se cada vez mais tolerantes após a LDB de 1996, que proporcionou maior flexibilização dos processos seletivos. O vestibular como critério fundamental de avaliação para que o aluno esteja “apto” só se firmou nas instituições públicas. No caso das particulares, este exame seletivo, em geral, parece não passar de burocracia.

Na tabela abaixo podemos perceber a grande desproporção entre o número de matrículas e de concluintes das IES, segundo o Censo de 2006:

Tabela IV - Número de Ingressos e de Concluintes na Graduação Presencial - 2006

	Pública				Privada	Total Geral
	Federal	Estadual	Municipal	Total		
Ingressos	161.509	130.551	43.707	355.767	1.417.301	1.753.068
Concluintes	83.686	76.516	22.883	183.085	553.744	736.829

Fonte: Fonte: MEC/INEP

Admitimos que o número de ingressos quando estes concluintes entraram na universidade era menor (graças ao aumento no número geral de vagas, como podemos observar na Tabela I), mas a diferença brutal entre ingressos e concluintes nos incita a pensar sobre as condições de permanência que têm sido oferecidas nas universidades públicas. Como ilustração, se considerarmos cinco anos o tempo médio de conclusão de um curso, em 2002 ingressaram nas universidades públicas 280.491 estudantes, tendo concluído, em 2006, 183.085, que correspondem a aproximadamente 65% dos ingressos. Com este exemplo ilustrativo, tivemos uma média de 35% de evasão.

O que chamamos neste trabalho de *condições de permanência* pode ser dividido em três eixos, brevemente descritos: 1. *estrutural*: oferecimento de monitoria remunerada, bolsa permanência, restaurantes universitários, alojamentos, acesso à internet, estrutura física de qualidade e bibliotecas equipadas e atualizadas; 2. *cultural*: criação de oportunidades para que se conheçam e se exerçam diversas formas de ser/estar no mundo; 3. *pedagógico*: a) repensar os trâmites burocráticos (jubramento, transferências, trancamento) e os critérios de avaliação visando a uma perspectiva que vá além do “mérito” e da “excelência”; b) capacitação dos docentes para o *ensino*; c) vínculo da formação acadêmica, projetos de pesquisa e extensão com as demandas sociais, nos quais se tenha espaço para discutir e difundir outros modelos de organização social, além dos que estão postos.

Cabe lembrar que, além do considerável número de evasões já citado, nas universidades públicas ainda temos *vagas ociosas*, principalmente nas federais. Em média a

ociosidade gira em torno de 3% dos estudantes matriculados na rede federal de Ensino Superior (cerca de 14.000 vagas), segundo dados da Secretaria de Ensino Superior (SESU), de 2003. Mas tal distribuição não é igualitária entre as IFES: segundo estes dados, a UFRJ tinha cerca de 15% de ociosidade, contabilizando 4.000 vagas que poderiam ser disponibilizadas em vestibulares. UFRGS, UFMG e UFSC não apresentaram nenhum lugar não preenchido. Estes indicadores são importantes, mas devem ser lidos com cautela, pois muitas vezes o que se denomina de ociosidade decorre de situações relacionadas à infra-estrutura, notadamente de pessoal. Muitos cursos funcionam com elevado número de professores temporários que cobrem, sobretudo, as disciplinas mais concorridas do básico. Em função disso, as vagas para as disciplinas profissionalizantes acabam ficando mais reduzidas e as unidades se vêem forçadas a trabalhar com um quantitativo menor. Esse problema torna-se mais grave em caso de uso de laboratórios. Um aumento do número de estudantes não seria facilmente comportado. Ademais, existem questões quanto ao levantamento dos indicadores, muitas vezes pouco rigorosos.

Foi nesse contexto de elitização da universidade pública que tomaram fôlego, a partir da década de 80, diversas iniciativas sob a bandeira genérica da “democratização do Ensino Superior”. Como exemplo, podemos citar principalmente experiências de organização, por setores da sociedade civil, de pré-vestibulares gratuitos no Rio de Janeiro, em São Paulo e na Bahia. Estas organizações, ora ligadas à questão étnica (como o PVNC¹⁰ e o Educafro), ora ligadas às demandas do movimento estudantil (como o Universidade Popular), tinham como principal objetivo o ingresso mais justo das classes menos favorecidas nas universidades públicas, através da organização de um curso preparatório para a realização da prova do vestibular, também chamado de “pré-comunitário”.

¹⁰ Pré-vestibular para negros e carentes.

Além destas ações, firma-se a partir de 2000, como principal iniciativa de tal “democratização”, a implantação de políticas de ação afirmativa para acesso às universidades públicas. É no contexto dessas iniciativas que o debate sobre o acesso de povos indígenas à educação ganha maior centralidade e importância, como poderá ser visto adiante.

Educação Superior de Indígenas

A criação, em 1910, do *Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais* (SPI/TN), depois chamado apenas de SPI (Serviço de Proteção aos Índios), dirigido pelo então Tenente-coronel Rondon (o emblemático Marechal Rondon), marcou como os povos indígenas têm sido referenciados nas políticas públicas até hoje: de forma *civilizatória* e *tutelar*. Para que se tenha uma noção do quanto estiveram sob estreito controle do Estado, apontamos que os povos indígenas foram classificados pelo Código Civil Brasileiro durante 85 anos (de 1916 até 2001) como “relativamente incapazes” tendo, portanto, limitados os seus direitos civis. Desta forma, no Brasil, *índio* remete a um *status jurídico*.

Durante muito tempo a orientação do Estado estava dirigida para que o índio fosse “tutelado” para ser “civilizado”, deixando de ser índio (a partir desta perspectiva, assimilacionista, índio seria uma categoria transitória). Pretendia-se, assim, que fossem “transformados” em pequenos produtores rurais, *trabalhadores nacionais* que ocupassem o vasto território brasileiro (Souza Lima, 2007, p.255). Mesmo após a substituição do SPI pela FUNAI (Fundação Nacional de Apoio ao Índio) em 1967, este *modo de operação tutelar* permaneceu o mesmo – “tutelar e civilizar” sempre foram os protocolos do Estado para com estas populações.

Só com a Constituição de 1988 teve fim, pelo menos oficialmente, o regime tutelar. Deixa de ser atribuição do Estado legislar sobre a integração dos povos indígenas, ou seja, sua desintegração como povos etnicamente diferenciados. Como previsto no Título VIII, Capítulo

VII, pela primeira vez no Estado brasileiro os povos originários tiveram garantidos seus direitos à terra e à educação diferenciada, tendo afirmado, pelo menos no texto da lei, seu direito à diferença (cf. Brand, 2002).

A LDB (Lei 9394/96), em dois artigos (Título VII, Art.78 e Art.79), começa a apontar oficialmente um tipo de educação diferenciada para os indígenas que garanta a recuperação e a reafirmação de seus conhecimentos específicos, além do acesso aos conhecimentos dos não-indios. Desta forma, um outro tipo de *educação escolar indígena* passou a ser exigida, e estava regida, em linhas gerais, por quatro eixos básicos: *bilíngüe, específica, diferenciada e intercultural*. Nada mais coerente (principalmente por conta do bilingüismo) que os professores fossem os próprios indígenas. A partir daí se fortalece a demanda indígena por formação de professores em cursos específicos de licenciatura (chamados de *Licenciaturas Interculturais*) para atuarem nas novas *escolas indígenas*.¹¹

Em 2001 foi criado o primeiro curso de Licenciatura Intercultural de nível superior pela Unemat (Universidade do Estado de Mato Grosso), seguida em 2003 pela UFRR (Universidade Federal de Roraima). *As Licenciaturas Interculturais, portanto, são a primeira iniciativa que garante políticas de acesso para indígenas a universidades públicas.*

Embora a maior parte dos programas de formação de professores indígenas ainda se desenvolva no âmbito do Ensino Médio, a meta 17 do PNE (Lei 10.172/2001), no item Educação Indígena, prevê:

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

Apesar de prevista no PNE, a formação de professores indígenas em curso superior não teve nenhuma política substancial, nem no governo Lula da Silva, nem em seus antecessores. Hoje as Licenciaturas Interculturais estão implementadas em 11 universidades

¹¹ Escola indígena passa a ser uma categoria oficial a partir do PNE (2001), “para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe seja assegurada”.

públicas, como podemos perceber no Quadro II, mas na maioria dos casos tais cursos não são institucionalizados, não têm recursos próprios nem “vagas carimbadas” para dedicação exclusiva de docentes. Além disso, as Licenciaturas Interculturais ainda não têm indicadores claros para avaliação do MEC.

Quadro II - Licenciaturas Interculturais em universidades públicas

UF	Universidade
AM	UEA
	UFAM
AC	UFAC
RR	UFRR
AP	UNIFAP
SP	USP
MT	Unemat
MG	UFMG
MS	UFGD
SP	USP
TO/GO	UFT /UFG

Fonte: Trilhas de Conhecimentos (LACED/UFRJ, 2007)

Freqüentemente enquadrado como política¹² para as populações indígenas, o *programa* PROLIND (Programa de Formação Superior e Licenciatura para Indígenas) é, neste sentido, a única ação mais sistemática da SESU e da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Consistiu na formulação de um edital para liberação de recursos para “apoio” a projetos em universidades públicas que atendessem aos objetivos: a) Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior; b) Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior; c) Permanência de alunos indígenas na educação superior, bem como a mobilização e a

¹² No site da SECAD e em material impresso de divulgação das políticas de inclusão para o Ensino Superior de Lula da Silva, o PROLIND é apresentado como política.

sensibilização das comunidades acadêmicas para este propósito. Em Seminário de Avaliação do PROLIND ocorrido em Brasília (novembro de 2006), representantes das universidades que foram “contempladas” com tais recursos demonstravam evidente angústia em relação à continuidade das ações que vinham sendo fomentadas, sem previsão de financiamento para 2007.

Não foi só pela formação de professores a demanda indígena por Ensino Superior. Além de reconhecidas suas especificidades, a partir de 88 os povos indígenas também tiveram garantidos plenos direitos sobre seus territórios, como reza o parágrafo 1º do artigo 231:

São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Assim, tornou-se presente na pauta do movimento indígena a necessidade de formação de seus *próprios quadros* para atuação nos seus *próprios territórios*, sem interlocutores não-índios, a partir da mesma perspectiva não-tutelar e emancipatória do pós-constituente. Dá-se início ao debate sobre a importância da educação superior para os povos indígenas, visando que fosse além da formação de professores nas Licenciaturas Interculturais (cf. Souza Lima & Hoffman, 2006).

Indígenas e Ações Afirmativas

O termo Ação Afirmativa remete à luta por direitos civis na sociedade estadunidense, na segunda metade do século XX. As ações afirmativas, neste contexto, foram políticas experimentadas como forma de garantir direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena (Moehlecke, 2004, p.761). No caso estadunidense, principalmente para negros. Porém, salientamos: estas políticas não ficaram restritas a este país, estando também presentes em muitos outros, como a Índia.

Como o termo chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, utilizaremos uma definição colocada por Moehlecke (2002, p.203) que julgamos a mais sintética e apropriada para o nosso contexto:

Num esforço de síntese e incorporando as diferentes contribuições, podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, *durante um período limitado* (grifo nosso).

A título deste trabalho, trabalharemos então com a definição de ação afirmativa exposta acima. Apesar de ser bem geral, ela nos satisfaz para as discussões que pretendemos.

Cabe aqui uma diferenciação importante: ao tratarmos de políticas para acesso de indígenas à universidade, marcamos que para nós, de acordo com a definição apresentada, *as Licenciaturas Interculturais não são consideradas ações afirmativas, por sua implementação e desenvolvimento serem um dever de Estado, e seu caráter permanente*. Além disso, estes cursos têm diferenças cruciais em relação aos “regulares” no tocante à permanência, por serem semipresenciais.¹³

Ainda de acordo com Moehlecke (2002, p.203), sobre Projetos de Lei apresentados no Brasil até 2002 relacionados ao público-alvo destas políticas:

Na definição dos grupos beneficiados, os projetos estabelecem critérios exclusivamente raciais/étnicos ou sociais, ou procuram utilizar ambos os critérios. Naqueles que estabelecem grupos raciais, temos como público-alvo os “negros”, “afro-brasileiros”, “descendentes de africanos”, ou setores “etno-raciais socialmente discriminados”, em que estaria incluída a população indígena. Há projetos específicos para a população denominada “carente” ou para os alunos oriundos da escola pública.

Consideraremos, em linhas gerais neste trabalho, que as políticas de ação afirmativa no Ensino Superior têm diferentes critérios de “corte”: 1. socioeconômico (para os chamados “carentes” ou “oriundos de escolas públicas”); 2. étnico-racial (para “afro-descendentes” e “índios”); 3. socioeconômico e étnico-racial (combinação dos critérios 1 e 2).

¹³ Geralmente os alunos das Licenciaturas Interculturais já trabalham como professores em suas Terras Indígenas e só freqüentam a universidade durante o período de recesso escolar, em um tipo de “formação em serviço”.

A UERJ foi a primeira universidade a adotar ações afirmativas, por força da Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000, que estabelecia 50% de cotas para estudantes oriundos do Ensino Médio público do estado do Rio de Janeiro (corte socioeconômico). A primeira política com corte étnico-racial foi implementada no estado do Paraná, pela Lei nº. 13134, de 18 de abril de 2001, que determinou a criação de três novas vagas em cursos regulares nas universidades estaduais a serem ocupadas exclusivamente por estudantes indígenas.

Apontamos, além do critério de corte, uma outra diferença entre as ações afirmativas implantadas em universidades brasileiras: a natureza das vagas, que podem ser *cotas*¹⁴ (uma porcentagem do total de vagas é disponibilizada para um grupo específico), ou o que chamamos de *vagas suplementares*, em que são criadas novas vagas para preenchimento por determinado grupo. Além disso, nem toda a ação afirmativa para o ingresso no Ensino Superior corresponde ao oferecimento de vagas: também pode estar relacionada, por exemplo, à adição de pontos a mais no vestibular para determinado grupo.

Logo após a Lei 13134 /2001 no estado do Paraná, foi promulgada no Rio de Janeiro a Lei estadual 3708, de 9 de novembro de 2001, que determinou cotas para alunos negros e pardos. A UERJ foi, portanto, a primeira universidade brasileira a instituir as cotas para negros, sendo seguida pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), ambas em 2002.

É importante salientar que as iniciativas da UERJ¹⁵ e da UNEB não mencionam a população indígena, estando voltadas somente para afro-descendentes (negros e pardos na UERJ e apenas negros na UNEB). *As estaduais do Paraná foram as primeiras instituições de*

¹⁴ Cabe apontar que Ações Afirmativas são freqüentemente chamadas de cotas, um equívoco conceitual. Cota, como pudemos observar, é uma das formas de execução destas políticas no tocante ao acesso à universidade e a cargos públicos.

¹⁵ Estamos nos referindo aqui à Lei 3708/2001. A Lei 4151/2003, que a revogou, reserva 5% de vagas para “pessoas com deficiência, *integrantes de minorias étnicas*, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço”. Acreditamos que os povos indígenas possam ser enquadrados entre os “integrantes de minorias étnicas”.

Ensino Superior público a oferecer vagas para indígenas em cursos regulares, seguidas da UEMS.

A primeira universidade federal a estabelecer ações afirmativas foi a UnB, na forma de cotas para negros e de vagas suplementares para indígenas. Ao contrário das anteriores, a UnB não implementou tais políticas regida por nenhuma lei, mas por resolução de seu próprio Conselho Universitário. Tal experiência posteriormente se tornaria modelar para que outras universidades federais, como a UFPR (Bevilaqua, 2005), também aprovassem ações afirmativas.

É impossível negar a forte influência do movimento negro¹⁶ no processo de implementação das ações afirmativas nas primeiras universidades brasileiras, embora Peria (2006) aponte que na UERJ esta suposta “pressão” não foi determinante. Inspiradas pela experiência estadunidense e pelos encaminhamentos anteriores e posteriores à Conferência de Durban,¹⁷ ONGs negras centraram seus esforços e sua forte influência política na efetivação das ações afirmativas, tendo no acesso à universidade pública seu principal campo de embates. Segundo Guimarães (2003, p.253), a demanda por ações afirmativas passa a ser, a partir da década de 90, a principal estratégia de mobilização do movimento negro após o “esgotamento” das ações relacionadas ao combate aos crimes de racismo.¹⁸

Sob duras críticas da opinião pública e de grande parte do próprio meio acadêmico, intelectuais do movimento negro e (alguns) da universidade travaram verdadeira batalha pró-cotas, amplamente divulgada na mídia, tendo como principais argumentos: 1. o ingresso de jovens negros em uma universidade predominantemente branca seria uma forma de reparação da dívida histórica que a sociedade teria com os mesmos, a fim de que se desfaça o mito da

¹⁶ Salientamos que para nós o “Movimento Negro” não corresponde a um bloco homogêneo. As próprias ações afirmativas, na década de 90, não eram consenso entre todas as organizações e os intelectuais que o compõem.

¹⁷ 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

¹⁸ A Constituição de 88, após intensa articulação do movimento negro, tornou crime a prática de preconceitos de raça.

“democracia racial” e que se faça “justiça” em nome da efetivação do princípio constitucional de igualdade; 2. a presença de jovens negros em uma universidade monolítica seria indicativa de diversidade racial, de pluralidade cultural, o que enriqueceria o ambiente universitário.

Embora o “ativismo negro” em prol da efetivação das ações afirmativas seja evidente, não podemos observar o mesmo, em linhas gerais, quanto aos índios. Tais políticas estão *hoje* na pauta das organizações indígenas, que não foram protagonistas em sua implementação, pelo menos em sua gênese. Os militantes do movimento indígena sempre mantiveram sua principal luta em torno da questão territorial, na demarcação e na sustentabilidade das T.I.s (terras indígenas), e nela encontram-se engajados até hoje.

Embora haja universidades que tenham reserva de vagas somente para indígenas, ainda são pouco consideradas as especificidades das demandas dos seus povos. Vale ressaltar que no Brasil temos 220 etnias indígenas diferentes¹⁹ e tal heterogeneidade não parece ter sido contemplada pelas políticas de ação afirmativa propostas. Na maioria das vezes estão acopladas (tal qual) àquelas voltadas para afro-descendentes ou “carentes”. Se são todos *excluídos*, trata-se, de forma unitária e homogeneizante, de *incluir-los* (Souza Lima, 2007, p.253).

Desta forma, propor políticas de ação afirmativa para indígenas, tendo em vista este escopo neoliberal de “inclusão dos excluídos”, sem considerar a sua diversidade reafirmará possivelmente as imagens distorcidas do índio brasileiro que se apresentam hoje: uma figura mítica e romantizada que mora na floresta, respeita a natureza, só fala sua própria língua e anda nu. Este índio “idealizado” também é isolado: quando participa da dita sociedade “branca” é tratado como “índio falso” e até mesmo como “arruaceiro” e “proveitador”, o que facilmente observamos em algumas notícias vinculadas na mídia sobre a demarcação de Terras Indígenas (Raposa Serra do Sol, por exemplo).

¹⁹ Censo 2000 (IBGE).

Em relação às “justificativas”, outra particularidade das ações afirmativas para indígenas está no fato de fazerem parte, *a priori*, de um projeto de povos que sempre estiveram sob a tutela do Estado e que hoje clamam pela formação de quadros. Índios, a partir desta perspectiva, estão na universidade não para *ascensão individual* somente, mas por compromisso com as demandas de suas respectivas comunidades.

Hoje já são 32 universidades públicas com ações afirmativas para indígenas, como fica demonstrado no quadro abaixo, em que optamos por disponibilizar apenas as informações sobre indígenas para dar-lhes maior visibilidade.²⁰

Quadro III - Ações Afirmativas para indígenas em universidades públicas (2006)

UF	IES	Federal Estadual	Tipo	Número de vagas	Processo seletivo
PR	UEL	Estadual	Suplementar	6 vagas/ano para indígenas residentes no Estado do Paraná	Vestibular Específico
	UEPG				
	UNIOESTE				
	UNICENTRO				
	UNESPAR/UENP				
	UEM				
	UFPR	Federal	Suplementar	7 vagas/ano para indígenas de todo o território brasileiro	Vestibular Específico
SC	UFSC	Federal	Suplementar	5 vagas/ano preenchidas pelos melhores classificados no vestibular	Vestibular Geral
RS	UFRGS	Federal	Suplementar	10 vagas/ano	Vestibular Específico
MG	Unimontes	Estadual	Cota	5% das vagas para portadores de deficiências e indígenas	Vestibular Geral
	UEMG				

²⁰ Quadro semelhante com todos os tipos de Ação Afirmativa nas universidades brasileiras pode ser consultado em <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/> (abril de 2008).

SP	UNIFESP	Federal	Suplementar	10% de vagas a mais em cada curso para os que se autodeclararem de cor de pele preta, parda ou indígena e tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escolas públicas	Vestibular Geral
	Unicamp	Estadual	Pontos a mais	10 pontos a mais no vestibular para negros, pardos ou indígenas	Vestibular Geral
	UFABC	Federal	Cota	1 em cada 500 vagas, (por ano)	Vestibular Geral
	UFSCAR	Federal	Suplementar	1 vaga em cada curso (por ano)	Vestibular Geral
RJ	UERJ	Estadual	Cota	5% das vagas para portadores de necessidades especiais e índios	Vestibular Geral
	UENF				
	UEZO				
DF	UnB	Federal	Suplementar	agronomia: 2 vagas; enfermagem e obstetrícia: 2; engenharia florestal: 2; medicina: 2; nutrição: 2 (por ano)	Vestibular específico
MT	UFMT	Federal	Suplementar	agronomia: 2; engenharia sanitária e ambiental: 3; nutrição: 2 (por ano)	Vestibular Específico
GO	UEG	Estadual	Cota	5% para índios e portadores de deficiências	Vestibular Geral
MS	UEMS	Estadual	Cota	10% das vagas para índios (177 vagas)	Vestibular Geral

BA	UNEB	Estadual	Cota	5% para candidatos indígenas	Vestibular Geral
	UEFS	Estadual	Cota	2 vagas por curso para indígenas e quilombolas	Vestibular Geral
	UESC	Estadual	Suplementar	2 vagas para os que tenham cursado o Ensino Médio em escolas públicas (por ano)	Vestibular Geral
	UFRB	Federal	Suplementar	2 vagas por curso para índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes de quilombos	Vestibular Geral
			Cota	2% para índios descendentes	
UFBA	Federal	Suplementar	2 vagas por curso para índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes de quilombos	Vestibular Geral	
		Cota	2% para índios descendentes		
MA	UFMA	Federal	Suplementar	1 vaga por semestre (no geral)	Vestibular Geral
RR	UFRR	Federal	Suplementar	3 vagas para ciências da computação; 5 para ciências econômicas; 2 para ciências biológicas; 4 para ciências sociais; 6 para história; 2 para medicina; 1 para relações internacion. (por ano)	Vestibular Específico
AM	UEA	Estadual	Suplementar	174 vagas por ano, exclusivamente para indígenas pertencentes a etnias do estado do Amazonas	Vestibular Geral
TO	UFT	Federal	Cota	5% das vagas oferecidas exclusivamente para indígenas (98 vagas)	Vestibular Geral

Fonte: Projeto Trilhas de Conhecimentos (2007)

No quadro podemos observar quão diversas se apresentam estas políticas no Brasil. Uma pontuação importante refere-se ao tipo de processo seletivo: percebemos que, em alguns casos, dá-se por um *vestibular específico* que é realizado apenas por indígenas, fato que não observamos em outros tipos de ação afirmativa (para negros ou estudantes de escolas públicas), sempre vinculadas ao vestibular geral. Em todos os casos, porém, mantêm-se o critério de seleção *vestibular*.

Objetivos, justificativas e metodologia

A investigação tem como problemática as ações afirmativas para indígenas empreendidas pelas universidades públicas do estado do Paraná, no período de 2002 a 2007, analisando as suas particularidades em face das universidades brasileiras:

1. Por ser a primeira experiência de ações afirmativas para ingresso no Ensino Superior com corte étnico-racial;
2. Por ter um vestibular específico para ingresso de indígenas em cursos regulares, o primeiro no Brasil, que já dura há sete anos;
3. Pelo fato de o Paraná se propor a ter “um projeto de estado” para Ensino Superior indígena, em função do qual as universidades públicas, tanto as estaduais como a federal, têm vestibular indígena unificado. Além disso, nas estaduais, as vagas são limitadas aos povos indígenas *residentes no Paraná*;
4. Pela existência de uma comissão (Comissão Universidade para os Índios - CUIA) formada por integrantes de todas as universidades participantes para deliberar sobre o acesso e o acompanhamento dos estudantes indígenas;
5. Pela formulação e a execução de tais políticas serem, à primeira vista, independentes das ações para os afro-descendentes;
6. Por sua duração maior, comparada às outras experiências no Brasil, o que nos traz mais elementos para discussão sobre a sua permanência.

Para conhecer mais de perto esta experiência, foi realizada em agosto de 2007 uma viagem de 15 dias ao Paraná, onde foram visitadas três universidades: UFPR (Curitiba), UEL (Londrina) e UEM (Maringá). A escolha destas três universidades se deve ao maior número de estudantes indígenas nelas concentrados, entre outros fatores que serão melhor explorados no decorrer do texto.

Cabe aqui esclarecer que, além da UEL e da UEM, o Paraná ainda tem outras universidades estaduais: a UEPG (em Ponta Grossa), a UNICENTRO (em Guarapuava), a UNIOESTE (com cinco *campi* na região Oeste do Paraná) e a UENP (criada após a dissolução da UNESPAR e concentrando seis universidades localizadas no norte do Paraná: (FAEFIJA, FACICOP, FAFIJA, FALM, FUNDINOPI). O número de indígenas de todas estas universidades juntas é menor do que a soma das três visitadas, como ainda veremos no decorrer do texto.

O material empírico analisado inclui fontes primárias e secundárias, entre as quais se destacam:

- a) Documentais: legislações estaduais, documentos da CUIA e das pró-reitorias de graduação de cada universidade, provas anteriores do vestibular específico, resoluções dos conselhos universitários, atas de reuniões dos acadêmicos indígenas (ANEXO I).
- b) Entrevistas: foram realizadas 25 entrevistas com roteiro semi-estruturado, com perguntas em torno de três principais eixos: 1. *vestibular*; 2. *permanência*; 3. *planejamentos futuros* (todas as entrevistas estão listadas no ANEXO II).
- c) Observação participante: foi possível acompanhar os seguintes eventos: 1. reunião geral da CUIA; 2. reunião local da CUIA/UEL; 3. reunião da CUIA com lideranças indígenas do estado do Paraná; 4. reunião da CUIA/UEM com coordenadores de curso; 5. reunião dos estudantes indígenas da UFPR.

Esta pesquisa se organizará a partir da ótica geral do *materialismo histórico dialético*, proposto por Marx na *Introdução à crítica à economia política*; complementarmente, o estudo considerou autores como Karel Kosik, Antonio Gramsci, entre outros.

Segundo Kosik, o “real” no pensamento dialético é *um todo, que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também sua criação, estrutura e gênese* (1976, p.36). Portanto, tal pesquisa não se propõe a “revelar a realidade” sobre as Ações Afirmativas no Paraná, mas sim a uma análise crítica sobre o *processo* de implementação e efetivação de tais políticas à luz do pensamento dialético e do materialismo histórico. Para isso, levaremos em conta não só o que é dado de imediato, mas principalmente as mediações que conformam a realidade: examinando as determinações gerais mais simples e as mais complexas, pretendemos explicitar as *particularidades* do caso paranaense, considerando-as desde uma perspectiva de *totalidade* .

De acordo com tais particularidades, esta dissertação se propõe a analisar:

- Capítulo I: o processo de formulação desta política, seus propositores e as repercussões de sua aprovação na universidade. A escolha do processo seletivo: o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná.
- Capítulo II: os critérios para a homologação das inscrições para o vestibular e o perfil dos candidatos inscritos. A formulação/execução deste concurso, sua metodologia, objetivos e resultados.
- Capítulo III: as implicações do ingresso dos acadêmicos indígenas nas universidades paranaenses no que diz respeito às condições de permanência oferecidas, salientando a participação da CUIA e da FUNAI neste sentido.
- Capítulo IV: As perspectivas de futuro que hoje se apresentam para a universidade, para os estudantes e para os povos indígenas.

Encerraremos com algumas Considerações Finais.

CAPÍTULO I

O processo de formulação da Lei 13134/01 e a definição do processo seletivo

Apresentação

Neste capítulo pretendemos descrever os trâmites anteriores à aprovação da Lei 13134/2001, que prevê a criação de vagas suplementares destinadas a indígenas nas universidades estaduais do Paraná. Nosso objetivo é analisar seus propositores, suas possíveis relações com a universidade e com as demandas dos povos indígenas do estado. Salientaremos também como se deu a entrada da UFPR neste processo e a nova redação da Lei 13134/01, pela Lei 14995/06.

Isto feito, nós nos propomos a analisar a escolha do tipo de processo seletivo a ser implementado (o “Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná”), sua metodologia, seus objetivos e possíveis implicações para os povos, ressaltando diferenças significativas para o vestibular tradicional.

1.1 – A Lei 1314/2001

Em 18 de abril de 2001 foi publicada no Diário Oficial do Paraná a Lei 13134, sancionada pelo então governador Jaime Lerner depois de aprovada pela Assembléia Legislativa do estado. Determina a criação de três vagas suplementares para cada uma das universidades estaduais paranaenses, a serem ocupadas somente por indígenas, conforme seu Artigo 1º:

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

Trata-se da primeira lei estadual brasileira a prescrever ações afirmativas com corte étnico-racial em universidades públicas. A primeira reserva de vagas no Ensino Superior público brasileiro foi implementada pela Lei 3524/2000, do estado do Rio de Janeiro, destinada a candidatos de escolas públicas (corte socioeconômico). Destacamos duas

posteriores à do Paraná, também com corte étnico-racial: 1. no Rio de Janeiro, a Lei nº 3708/2001, de 30 de agosto de 2001 (primeira no país para negros e pardos, implantada na UERJ e UENF); 2. no Mato Grosso do Sul, a Lei nº. 2589 de 26 de dezembro de 2002 (a segunda no país para indígenas, implantada na UEMS).

A lei paranaense foi apresentada como projeto em 7 de junho de 2000 (Projeto nº232/00), tendo como autor o então deputado estadual, hoje federal, Cezar Silvestri (na época PTB, hoje PPS). Na biografia de Cezar, disponibilizada no portal do Câmara Federal,²¹ consta uma “condecoração” de reconhecimento do Conselho Indígena do Paraná datada de 1999. Além disso, não foi encontrado nenhum outro tipo de vínculo com as comunidades indígenas, algum projeto de lei ou pronunciamento relacionado aos povos indígenas ou às ações afirmativas realizado pelo deputado, antes ou depois da Lei estadual 13134/01.

Nas entrevistas foi explícita a ausência de participação das comunidades indígenas no processo de formulação e aprovação desta lei. Relatos apontaram a possibilidade de alguns professores indígenas²² terem proposto um outro tipo de iniciativa: a criação de cursos de Licenciatura Intercultural para a formação de professores em nível superior. Segundo uma liderança indígena:

Esta lei foi uma luta dos professores indígenas. [...] Era pra ser pra área de licenciatura, talvez fugiu um pouco da realidade que eles pensavam [...] Porque eles [a lei] não definiram o curso, você [o índio] escolhia o curso.

Porém esta “luta” dos professores não é o relato mais freqüente. Ao que tudo indica, o projeto de lei partiu de Edívio Battistelli, assessor para assuntos indígenas do governo do estado.²³ Foi inspirado (segundo o próprio) nos 500 anos do descobrimento:

²¹ <http://www2.camara.gov.br/internet/deputados/biodeputado/index.html?nome=CEZAR+SILVESTRI&leg=53>, pesquisa realizada em janeiro de 2008.

²² Foram citados nas entrevistas, em momentos diferentes, os(as) seguintes professores (as): Gilda, Kaingang, da Terra Indígena Apucarantina e Pedro Seg-Seg, Kaingang, de Guarapuava.

²³ Assessor do governo há muitos anos, já tendo inclusive ocupado o cargo em governos diferentes (Lerner e Requião). É agrônomo, já foi administrador da FUNAI de Londrina e de Curitiba. Trabalha como indigenista há mais de 30 anos.

No afã dos 500 anos é que veio a Lei, a idéia é minha. Tiveram [sic] outras pessoas idealizadoras comigo a partir daquele momento, mas eu na verdade conduzi a idéia para o Legislativo, como um deputado amigo da gente, da minha cidade [...] Então na verdade o desenho da Lei foi do deputado Cezar Silvestre, com idéia minha e participação do advogado dele.

Battistelli coloca-se como idealizador da lei, o que é confirmado em muitas entrevistas. Segundo Peria (2004), processo semelhante ocorreu no Rio de Janeiro, na elaboração do projeto de lei (2490/2001) de autoria do deputado José Amorim (PPB), que propôs a reserva de 40% das vagas na UERJ para negros:

O próprio deputado estadual Amorim não contou a ninguém sobre o que planejava fazer, e a maioria das pessoas tomou consciência da existência do projeto mais tarde, depois de votado por unanimidade na Alerj (Peria, 2004, p.146).

Desta forma, a experiência da UERJ, primeira universidade a oferecer cotas para negros, demonstra que este tipo de proposição sem nenhum tipo de debate²⁴ não é exclusividade do Paraná.

A aprovação e a publicação em Diário Oficial, no dia anterior ao Dia do Índio, dão à Lei 13134/01 certa conotação “para índio ver”, como uma espécie de paliativo para as comunidades indígenas paranaenses no dia em que, *a priori*, estariam mais mobilizadas em torno de suas principais demandas,²⁵ entre as quais educação superior não parecia ser uma prioridade. À primeira vista o processo de promulgação desta lei parece reproduzir o mesmo ranço tutelar do Estado brasileiro em relação aos povos indígenas, Estado este que durante séculos disse a eles o que é melhor, como e por que fazê-lo sem ao menos consultá-los, o que

²⁴ Cabe ressaltar que a autora defende a idéia de que “a cobertura intensa da mídia impressa brasileira do processo preparatório para a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo foi a inspiração e a fonte de saber de Amorim na elaboração do seu projeto”, fazendo com que este tenha sido, em algum grau, um processo de definição coletiva. Poderíamos, a partir desta análise, pensar que as comemorações dos 500 anos do descobrimento, em 2000, quando a temática indígena foi freqüentemente veiculada nos meios de comunicação, possam ter contribuído de forma semelhante.

²⁵ O Dia do Índio é geralmente marcado por mobilizações do movimento indígena pelo Brasil. Como principal exemplo, temos (durante duas semanas) o “Abril Indígena”, o mais importante evento de articulação e expressão política dos povos e das organizações indígenas do Brasil, ocorrido anualmente e já na sua terceira edição.

não está de acordo com Art.7, Inciso 1, da Convenção 169, ratificada pelo Congresso Nacional em 2002:

Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente.

As justificativas para a aprovação do projeto de lei também ressaltaram este modo de operação tutelar, ainda impregnado no Estado. O projeto de lei apresentado por Cezar Silvestri foi questionado pela Assessoria Jurídica da SETI (Secretaria de Tecnologia do Estado do Paraná, órgão responsável pelas universidades estaduais) em relação à criação de vagas, “por preterir um em detrimento de outro”, como consta na Informação nº. 064/2000-AJ/SETI²⁶. Apesar desta ponderação, o projeto recebeu no dia 15/08/2000 parecer favorável da Comissão de Constituição e Justiça da Assembléia com o argumento de que a “incapacidade relativa dos indígenas pode ser suprida com o acesso a cursos universitários e exercício das profissões escolhidas”. A expressão “incapacidade relativa” remete ao antigo Código Civil (de 1916), ainda em vigor naquela época,²⁷ que conceituava os índios como “relativamente capazes”, apesar de contrariar o Artigo 232 da Constituição de 1988, que diz:

Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Os indígenas, após a Constituição, pela primeira vez são resguardados perante a lei para lutar por seus direitos, inclusive contra seu “tutor” (o Estado), mas ainda se admite em texto oficial da Assembléia Legislativa do Paraná (datado de 2000, doze anos após 88), o

²⁶ Não fica claro, nesta justificativa, quem seriam os índios: o "um" ou o "outro"?

²⁷ O novo Código Civil, aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, “[...] ofereceu um tratamento mais positivo aos índios e estabeleceu que o tema de sua capacidade para a prática dos atos da vida civil deve ser matéria de lei específica. Isso significa que o novo código extirpou de seu texto a menção à relativa capacidade dos índios fixada pelo código de 1916” (Araújo & Leitão, 2002, p.27).

termo “incapacidade relativa” e se propõe um diploma universitário como solução para esta “condição”. O conceito de “índio relativamente incapaz”, já ultrapassado nessa época, é resgatado para a defesa da aprovação de tal política e dá o tom assistencialista das justificativas.

Ainda sobre a questão da “incapacidade” cabe questionar a universidade que é colocada como “solução”. Parte-se do princípio de que a universidade resolverá este “problema” e já se prevê de antemão a colocação dos indígenas formados no mercado de trabalho, “no exercício das profissões”, sem que se pese onde, como, por que e em que isto se articularia com as demandas de seus povos. Apenas se diz que o exercício das profissões supriria tal “incapacidade”.

O fato de a lei limitar as vagas *apenas para indígenas residentes em Terras Indígenas paranaenses* (guarani, kaingang ou xetá) também recebeu críticas do departamento jurídico da SETI no mesmo documento (Informação nº 064/2000-AJ/SETI). Argumenta-se que esta condição está “em flagrante desacordo com o tratamento isonômico previsto na Constituição”. Esta acusação de inconstitucionalidade não obteve resposta da Comissão de Constituição e Justiça, e não foi comentada no parecer final – foi simplesmente ignorada. Esta omissão não parece ter sido ao acaso: não existe embasamento jurídico em nenhuma legislação relativa aos povos indígenas (Estatuto do Índio, Constituição de 88, Código Civil) que demonstre que políticas promovidas por estados da federação devam estar voltadas exclusivamente para as comunidades daquele estado específico. É visível que tal determinação está atravessada por interesses políticos (eleitóreiros) e não tem justificativa nem acadêmica, nem dos próprios povos.²⁸ Hoje este quesito é alvo de críticas da CUIA (Comissão Universidade para os Índios,

²⁸ Um exemplo que demonstra a desconexão entre esta requisição e os costumes dos povos: os Kaingang e os Guaraní têm, em sua tradição, hábito conhecido como *perambulação*, que consiste, em linhas gerais, em percorrer o território para caça, pesca e ocupação de novas roças. Por conta disso, muitas famílias encontram-se espalhadas por toda a região Sul. Este rótulo, “o índio paranaense”, parece-nos mais um elemento estranho aos povos.

que será descrita em detalhes no Capítulo III), como fica claro na fala de um professor participante:

Guarani são seminômades, eles têm um processo de migração bem grande. Principalmente porque você tem outras etnias, os Xokleng, por exemplo, etnias de outros estados, que há muito tempo residiram nas Terras Indígenas daqui. Este critério não é aceito pelas estaduais e há várias reuniões tem-se vontade de alterar isso. (Entrevista 16)

Cabe ressaltar que a expressão *Ação Afirmativa* não aparece em nenhum documento oficial paranaense analisado. As justificativas para a aprovação da lei parecem correr à parte do debate já na pauta dessa época, embora este estivesse voltado exclusivamente para negros. Porém, como já foi dito, apesar de a expressão não aparecer no texto, a Lei 13134/01 do estado do Paraná é a primeira a prescrever ações afirmativas com corte étnico-racial²⁹ em universidades públicas.

Da mesma forma que não houve consulta às comunidades indígenas, também não houve participação de nenhuma universidade nesse processo. O momento político era péssimo, pois estava marcado por uma longa greve e uma total falta de interlocução entre as universidades estaduais e o governo Lerner, segundo as entrevistas, como no relato desta docente que compunha a CUIA:

Não existia entre as universidades um diálogo, nem com o governo do estado. Não tinha; o secretário da SETI era alguém que mandava, só. Não tinha nenhuma interação, nenhuma discussão, nem com as universidades, muito menos com as lideranças indígenas. (Entrevista 25)

A lei, após aprovada, foi apresentada aos reitores, que se encarregaram de executá-la criando comissões internas: foram convocados alguns professores que já tinham trabalhado com indígenas, mas nem todas as convocações seguiram esta regra. Tudo isso feito às pressas. A lei foi uma grande surpresa para a comunidade universitária e não houve nenhum tipo de justificativa para a sua promulgação – o tom, segundo os entrevistados, foi de “cumpra-se!” –

²⁹ Apesar de a lei não definir *literalmente* tal política como uma ação afirmativa, neste trabalho a consideramos como tal por estar em conformidade com a definição apresentada na página 29, salvo seu período indeterminado.

mesmo sem saber de onde e nem por que veio, como citou um professor de uma estadual, ex-integrante da CUIA:

Foi no período da greve, os reitores tiveram que montar uma comissão a toque de caixa; foram chamados alguns professores, [...] foi uma coisa meio corrida, de pegar mais ou menos por aproximação quem iria compor esta comissão. Não houve essa discussão, as próprias lideranças foram pegadas de surpresa, não houve uma discussão com as universidades, não houve uma discussão com os antropólogos. (Entrevista 22)

Além do total desconhecimento sobre de que se tratava, as universidades ainda sofreram pressão da SETI para a implementação imediata do processo seletivo, como relatam Rodrigues e Wawzyniak:

É importante ressaltar que, por ocasião dos preparativos para o primeiro vestibular, a comissão trabalhou sob pressão em decorrência da aplicação de penalidades legais caso o vestibular não fosse realizado. [...] Muitos departamentos só ficaram sabendo do ingresso destes novos alunos no início das aulas (2006, p.6).

Um comentário importante, que será discutido neste trabalho: até agora, nem na lei, nem na universidade (com comissões trabalhando a toque de caixa e sob pressão, como foi dito) foi sistematizada uma política consistente relacionada à permanência destes indígenas. O acesso se deu de forma completamente independente da oferta de condições de estudo.

A “invisibilidade” desta lei tem certa peculiaridade, pois a implementação das ações afirmativas em universidades brasileiras, em geral, tem histórico polêmico. Os trâmites para a sua aprovação costumam ser acompanhados por alguns setores da universidade, aliados ou contrários, que nem sempre são consultados pelo Legislativo (como não o foram no Paraná nem no Rio de Janeiro), mas que minimamente acompanham tais processos. Pelo menos após aprovadas, as leis são com frequência discutidas dentro do ambiente universitário, como no caso da UnB, segundo Chor e Ventura:

[...] os eventos da UnB geraram acalorados debates no âmbito da sociedade civil, com posicionamentos desde apoios explícitos, oriundos do movimento negro e de setores da academia, até críticas veementes (*Horizontes Antropológicos*, n.23, julho de 2005).

E na UEMS,³⁰ segundo Cordeiro:

Foram realizadas diversas audiências públicas em vários municípios do estado com a minha presença e a do deputado autor da lei de cotas para negros; [...] nestas buscava-se esclarecer e divulgar os critérios de inscrição nas cotas, que estavam sendo construídas coletivamente, assim como mostrar a preocupação da universidade com as condições de permanência após o ingresso [...] (2007, p.88).

Neste sentido, parece que a experiência do Paraná foi muito menos “conflituosa” do que a de outros estados, e há de se pensar na relação deste fato com tal política ser destinada *só a indígenas* e não *a indígenas e negros* ou *a negros somente*. A explicação pode estar ligada à constatação de que a reserva de vagas para os povos indígenas: 1. disponibiliza, em geral, um número de vagas muito menor; 2. é congruente com o ideário assistencialista de “cuidado” e “proteção” que paira sobre os índios, o que os torna, portanto, mais “merecedores” de algum tipo de benefício. Pode se perceber que estas imagens não estão presentes só nos documentos oficiais paranaenses citados.

Ainda quanto às ações afirmativas para o acesso ao Ensino Superior de negros e índios, não há indícios de nenhuma correspondência entre as duas nas estaduais do Paraná. Em outras experiências têm-se a clara impressão que a criação de ações afirmativas para indígenas parecer vir “a reboque” daquela dos afro-descendentes, embora tal afirmação necessite de mais investigação. Um exemplo é o da UFPR: sua entrada no vestibular indígena do Paraná foi produto da elaboração do “Plano de Metas para Inclusão Racial”, pensado originalmente apenas para negros e que ainda será comentado.

Para nós as vagas destinadas aos indígenas nas estaduais não têm relação direta com ações afirmativas para negros porque: 1. a Lei 13134 não cita negros, apenas índios; 2. UEL e UEPG são as únicas que têm oferta de cotas para negros, iniciada posteriormente (2004 na UEL e 2006 na UEPG), a qual não é regida por nenhuma lei estadual, mas sim sendo oriunda

³⁰ Na UEMS, após a lei de reserva de vagas para indígenas, foi implementada a lei 2605/2003, que dispõe a reserva de 20% de vagas para negros. As audiências citadas pela autora divulgavam critérios para inscrição de negros e indígenas se, de acordo com ela, fossem construídos coletivamente com várias instituições do movimento negro e dos indígenas pertencentes aos povos Guarani Kaiowá e Terena.

de resoluções dos próprios conselhos universitários;³¹ 3. o ingresso dos negros em qualquer uma destas duas universidades dá-se através de vestibular comum, ou seja, não há um vestibular específico para os indígenas.

1.2 – A UFPR a partir de 2004

Em 2004, a Universidade Federal do Estado do Paraná (UFPR) deliberou o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social, que previa a implementação de ações afirmativas, inspirado na experiência da UnB. Quanto aos indígenas, o Plano aprovado pela Resolução nº37/04 do Conselho Universitário reza:

Disponibilizar vagas para indígenas pertencentes às Nações Indígenas de todos os estados brasileiros, sempre como resposta às demandas específicas de capacitação apontadas pelas respectivas Nações por intermédio da Fundação Nacional do Índio, desde que apresentem estudantes qualificados para preenchê-las.

Segundo Bevilaqua (2005), conforme apontamos anteriormente:

Outras diferenças deixam transparecer que os índios não eram objeto de atenção específica da comissão designada pela reitoria da UFPR, e que talvez tenham sido incluídos no Plano de Metas unicamente porque já figuravam na proposta apresentada à UnB. Todas as referências no corpo de documento reproduziam de modo quase literal o modelo brasileiro. Ao mesmo tempo, o texto introdutório redigido pela comissão da UFPR não fazia qualquer menção aos índios (2005, p.170).

Evidencia-se então o quase “acaso” da inclusão dos indígenas neste projeto de ação afirmativa destinado aos afro-descendentes. Esta é uma diferença crucial: como surgiram as vagas na federal e nas estaduais. Na federal não se percebe a “independência” citada anteriormente entre as políticas para índios e negros, muito pelo contrário: segundo relatos das entrevistas e os trabalhos de Bevilaqua (2004, 2005), entende-se que, em relação aos indígenas, não houve discussão ou mudança alguma da política da UnB, utilizada como referência. Como bem disse a autora, índios não eram objeto central, e nem suscitaram discussões, diferente dos afro-descendentes.

³¹ UEL: Resolução CU nº78/2004; UEPG: Resolução UNIV n.9 de 26 de abril de 2006.

Em 2005 a UFPR adota os mesmos critérios das estaduais na seleção de seus candidatos e insere-se no vestibular indígena, que agora passa ter caráter ainda mais interinstitucional por contar com todas as universidades estaduais e a federal do Paraná. As universidades públicas deste estado adotaram, portanto, a mesma política de ação afirmativa para indígenas no Ensino Superior. Mas a UFPR, por não estar regida pela lei estadual 13134/2001, integra-se a este bloco com algumas particularidades, como: 1. o cronograma definido pela Resolução nº37/04 prevê a oferta de cinco vagas em 2005 e 2006, sete vagas em 2007 e 2008 e dez vagas anuais a partir de 2009 (Bevilaqua, 2004), diferente das estaduais que, nessa época, ofereciam três vagas por universidade (totalizando 18, em 2005); 2. a não-obrigatoriedade de os candidatos residirem em Terra Indígena; 3. a não-obrigatoriedade de os candidatos residirem em Terra Indígena paranaense, o que causou uma mudança considerável no perfil dos concorrentes às vagas, que passaram a vir de todo o Brasil; 4. a efetivação, desde a entrada dos indígenas, de subsídios para a sua permanência, garantidos por um convênio entre UFPR e FUNAI, exclusivo para os estudantes da UFPR, e que será discutido adiante.

1.3 – A Lei 14995/2006

No dia 09 de janeiro de 2006 foi aprovada a Lei 14995 que dá nova redação à Lei 13134/2001, como podemos observar em seu Artigo 1º:

O Artigo 1º da lei 13134 passa a ter a seguinte redação: “Art 1º: 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”.

Sancionada pelo governador Requião (PMDB), tal lei foi apresentada pelo deputado Padre Paulo Campos (PT). Em seu histórico na Assembléia podemos observar que Paulo se envolveu em causas importantes a favor dos indígenas. Integrou uma Frente Parlamentar de Acompanhamento de Barragens, contrária à construção da hidroelétrica no rio Tibagi que,

segundo o Ministério Público Estadual (PR), trará muitos prejuízos a indígenas que habitam a região.³²

Apesar desta suposta relação com as comunidades, a aprovação desta lei (que, diga-se de passagem, não teve influência do assessor de governo Battistelli, segundo relato do próprio) parece repetir o mesmo movimento de sua antecessora: não houve indícios da participação dos indígenas ou da universidade no requerimento, sequer na discussão sobre o aumento do número de vagas de três para seis. Ao que tudo indica, as vagas foram dobradas sem que houvesse, *a priori*, demanda.

De acordo com Rodrigues e Wawzyniak (2006):

Novamente as universidades não foram consultadas sobre a viabilidade e/ou a pertinência do aumento do número de vagas no momento atual. As instituições de ensino superior através dos seus representantes na comissão não foram convidadas para dar seu parecer sobre a situação vivenciada até então. Embora essa seja uma medida que, sem dúvida, oportuniza uma maior possibilidade de acesso dos estudantes indígenas no ensino superior, fica para nós muito clara a conotação eleitoral que o fato assumiu (2006, p.8).

No texto da nova lei surge a expressão “cotas sociais indígenas”, que se destaca pela grande confusão entre conceitos (no caso, o termo mais apropriado seria vagas suplementares para índios, já que não são cotas, e muito menos sociais³³). Ao que tudo indica, deve ter havido uma tentativa no momento da redação de unir dimensões distintas: o corte socioeconômico e o étnico-racial, sob o signo de “cotas sociais para indígenas”.

Além disso, a restrição aos “índios do Paraná” parece ganhar mais força na escrita, já que agora as vagas são exclusivas para determinada “sociedade indígena paranaense”.

³² Ministério Público do Estado do Paraná, <http://celepar7cta.pr.gov.br/mppr/noticiamp.nsf/9401e882a180c9bc03256d790046d022/37af41bebafbdb308325708f005a198c?OpenDocument>, consulta em janeiro de 2008.

³³ Não são cotas por não fazerem parte do total de vagas. Não são sociais porque não há critério socioeconômico para a seleção dos candidatos.

1.4 – A definição do processo seletivo

Após a aprovação da Lei 13134/01, comissões compostas pelos reitores de cada instituição reuniram-se para deliberar sobre o processo seletivo. A lei apontava dois quesitos claros a serem respeitados: 1. que as vagas fossem disputadas entre indígenas; 2. que estes indígenas fossem residentes em Terras Indígenas paranaenses. Respeitados estes dois critérios, *como* estas vagas seriam preenchidas seria de responsabilidade da SETI e das universidades, como reza o Art. 2º da Lei 13134 (que não foi alterado pela nova redação da lei, em 2006):

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

Portanto, as comissões designadas pelos reitores reuniram-se na SETI a fim de conhecer melhor a lei (já aprovada) e deliberar sobre seu cumprimento, como bem disse um professor presente nesta reunião:

Como eu já tinha uma entrada (já tinha trabalhado com os indígenas) a reitoria me chamou para essa reunião. Não sabíamos do que se tratava e caiu sobre a nossa cabeça a lei aprovada, sancionada pelo governador, e que tinha que ser operacionalizada. [...] Ficamos perplexos: tinha que implantar um vestibular, mas para além do vestibular tínhamos que pensar em permanência. [...] Só eu e mais uma professora conhecíamos o universo indígena, dos que estavam ali. Os demais eram representantes das universidades, das pró-reitorias de ensino... Fomos criando um clima de discussão mais profunda e a coordenadora da reunião (representante da SETI) disse: ou vocês implementam o vestibular agora ou a SETI pede para substituir este grupo e chama outro. (Entrevista 19)

No que diz respeito à universidade, cabe novamente destacar a forma heteronômica com que esta lei foi levada adiante. Em relação aos povos indígenas, continuou reproduzindo a tradição da tutela, improvisação e emergencialismo. Como exemplo, é visível a constante ausência de discussão quanto a uma questão central – como seria a permanência dos indígenas após o ingresso – que já havia sido desconsiderada na formulação e ignorada nesse processo

de regulamentação, mesmo quando apontada por alguns integrantes. Quem queria uma “discussão mais profunda” foi voto vencido.

Em uma segunda reunião, na mesma marcha, continuou o processo de “operacionalização” da lei. Enfim, nessa ocasião estavam presentes dois representantes indígenas, um em nome dos Kaingang e um pelos Guarani. Começava a se desenhar o “1º Vestibular Interinstitucional dos Povos Indígenas do Paraná”, embora em nenhuma parte da lei haja menção *a este tipo* de processo seletivo.

No dia 23 de novembro de 2001 foi assinada pelo Secretário de Ciência e Tecnologia,³⁴ pelo Secretário de Estado da Justiça e da Cidadania³⁵ e pelos reitores da UEL,³⁶ UEM,³⁷ UEPG,³⁸ UNIOESTE³⁹ e UNICENTRO⁴⁰ a Resolução Conjunta 035/2001 que regulamenta o processo seletivo. Destacaremos alguns artigos que despertaram maior interesse, seguidos de comentários:

Art. 2º - As 3 (três) vagas de que trata a Lei mencionada no artigo anterior (Lei 13134/2001) serão disponibilizadas em cada uma das Universidades Estaduais do Paraná, excedendo aquelas ofertadas regularmente.

Esta é uma diferenciação, já apontada na Lei 13134/01 e agora explicitada nesta resolução, que ficou bem marcada na fala de professores e estudantes indígenas: as vagas não são consideradas *cotas*, ou seja, não são “retiradas” percentualmente de um total preexistente de vagas. Frequentemente chamadas de *excedentes* ou *suplementares*, têm caráter de acesso exclusivo aos indígenas. Sem dúvida, marcar esta distinção dá um tom de maior “direito” sobre as vagas (que são *deles*) e não de um “privilégio”, como é comum serem encaradas as cotas, conforme relato de uma estudante indígena:

³⁴ Ramiro Wahrftig

³⁵ Pretextato Pennafort Taborda Ribas Neto

³⁶ Pedro Alejandro Gordan

³⁷ Neusa Altoé

³⁸ Roberto Frederico Merhy

³⁹ Wilson Luis Iscuissati

⁴⁰ Carlos Alberto Ferreira Gomes

Porque na universidade todo mundo acha que é cota, que nem cota pra negros. Mas o vestibular indígena não é cota, são vagas criadas; se a universidade tem mil vagas, ela cria mais seis – não é igual a cota porque não tira a vaga de ninguém. (Entrevista 11)

Voltando à resolução que regulamenta o processo seletivo:

Parágrafo único – Preencherão as vagas os três primeiros colocados, em cursos por eles escolhidos no ato da inscrição.

Além de incitar certa “competitividade” – os primeiros chegarão lá – que será discutido a seguir, este parágrafo regulamenta a livre escolha de curso pelos indígenas. Distanciou-se então de uma possível demanda indígena pela criação de cursos de Licenciatura Intercultural. Entretanto, abriu-se a possibilidade de formação de indígenas em diferentes áreas.

Na Resolução consta:

Art 3º - O processo seletivo será coordenado por uma equipe interinstitucional constituída por professores, preferencialmente ligados às questões indígenas, indicados pelos reitores das universidades estaduais do Paraná, contando com a colaboração de docentes das áreas específicas para a elaboração das provas.

Esta equipe, já citada anteriormente, é uma espécie de embrião da Comissão Universidade para os Índios, a CUIA. Cabe destacar o caráter executor da equipe, nesse primeiro momento, prescrito neste artigo: deliberarão apenas sobre o processo seletivo e o farão cumprir. Sobre mais alguns trechos da resolução que normatiza o vestibular:

Parágrafo primeiro – O processo seletivo será unificado e específico, centralizado em uma única Universidade.

Parágrafo segundo – As provas versarão sobre conteúdos básicos do ensino médio e serão aplicadas em duas etapas, sendo a primeira de língua portuguesa (prova oral e escrita) e a segunda de outros conteúdos específicos do ensino médio.

Parágrafo terceiro – será feita média aritmética das notas finais do histórico escolar, para definir a média final geral do candidato no nível médio.

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

Será fundamental para esta análise explorarmos um pouco mais um ponto que parece, desde o começo, já presente no Paraná: a forma de seleção *vestibular*. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 1996) rompeu com um dos elementos mais tradicionais do Ensino Superior brasileiro: ela *não* menciona os exames vestibulares, obrigatórios até então. As condições expressas para um candidato ser admitido em uma universidade são: 1. passar em um “processo seletivo” (sem mencionar de que tipo); 2. conclusão do Ensino Médio (Cunha, 2003). Portanto, cabe deixar claro: os exames vestibulares *não* são obrigatórios por lei e as universidades, no gozo de sua autonomia e de seu potencial intelectual, têm liberdade e capacidade para elaborar outros tipos de processos seletivos, como exemplo, o já instituído ENEM.⁴¹

O vestibular não é, de acordo com o nosso entendimento, apenas uma verificação, na forma de perguntas, de quanto domínio o candidato tem de algumas disciplinas e de seus conteúdos (nada neutros, e muito menos acessíveis a todos). Acreditamos que está, em última análise, a serviço de alguns sujeitos, funcionando como um “batismo burocrático”⁴² que privilegia diretamente alguns grupos enquanto marginaliza outros. Desta forma, em um contexto de mercantilização do Ensino Superior, o critério de seleção ter se consolidado como vestibular não é à toa: segue a mesma lógica meritocrática que domina a escola – os melhores postos são por “merecimento”, destinados àqueles que obtêm maior “nota”. Justifica-se assim uma universidade pública como território de “poucos”, dos “melhores”, baseada em uma das espinhas dorsais do liberalismo:⁴³ a suposta “igualdade” de oportunidades. Até na palavra, pois “vestibular” vem do latim *vestibulum*, relativo à “átrio, portal, entrada”, que

⁴¹ Sobre o ENEM, que poderia ser uma opção ao vestibular, julgamos interessante pontuar a declaração da então coordenadora nacional do exame, Maria Inês Fini (2001), sobre a possibilidade de este exame substituir o vestibular tradicional: “Se o número de candidatos é muito maior que o número de vagas, o processo precisa de outra etapa além do Enem, pois o Enem qualifica o desempenho global sem se preocupar com décimos de milésimos para classificar e retirar do processo os alunos a mais”. Torna-se evidente que não é intenção qualificar desempenho de forma global, e sim excluir, mesmo que por décimos e milésimos. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u3792.shtml>.

⁴² Segundo Marx, “o exame é o batismo burocrático do saber” (apud Lapassade, 1983, p.18).

⁴³ Losurdo, 1998.

definitivamente não está aberto a todos. Partindo desta crítica, instituir *este tipo* de processo seletivo⁴⁴ nos faz pensar em algumas questões, *a priori*:

- 1) O método classificatório pode fomentar a competição e soa contraditório. “Índio competindo com índio” parece negar uma das principais conquistas dos indígenas nos últimos tempos: sua caracterização enquanto *coletividades*, principalmente após a aceitação do termo *povos indígenas* com a ratificação da Convenção 169.
- 2) Provas sendo versadas sobre conteúdos básicos do Ensino Médio fazem pensar a partir de que parâmetros estes indígenas estão sendo avaliados e, em consequência, quais serão “selecionados”. Sem dúvida, no Paraná (e talvez não seja exagero dizer, no Brasil), as escolas do Ensino Médio estão muito distantes de uma lógica intercultural. É difícil imaginar um vestibular *específico* para indígenas (como prega a resolução) regido pelos padrões em que estão baseadas as escolas do Ensino Médio⁴⁵ – lembrando que estes “conteúdos básicos” são *sempre o resultado de uma seleção: de um universo amplo de conhecimentos, saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo* (Silva, 2001, p.15). O currículo do vestibular transmite uma história: a ideologia de um grupo dominante; já é sabido que esta “história” e esta “ideologia” não estão a favor dos povos indígenas e que este “saber selecionado” não corresponde àquele acumulado por estes povos até hoje.

As provas foram organizadas seguindo o mesmo padrão “estrutural” do vestibular comum: português, matemática, história, química, física, biologia, geografia e, o que nos

⁴⁴ Outros dois exemplos de processo seletivo *específico* para indígenas (não regidos pelo mesmo edital do vestibular “comum”) são: 1. o recém-aprovado “Processo Seletivo Específico para Estudantes Indígenas”, da UFRGS. Segundo o Edital, “o Processo Seletivo constituir-se-á de duas Provas, sendo uma prova de Língua Portuguesa, com vinte e cinco questões de escolha múltipla, mais a prova de Redação, na modalidade dissertativa” (UFRGS, Edital de 05 de janeiro de 2008). Não é minha intenção traçar algum tipo de comparação, mas não considero preciosismo ressaltar que a palavra “vestibular” não consta neste edital; 2. O “Vestibular UFSCar 2008 para candidatos indígenas”, com provas de leitura, compreensão e interpretação de textos, ciências naturais (física, química e biologia), história e geografia. Não há prova de língua estrangeira.

⁴⁵ Foram relatadas pelos acadêmicos, diversas vezes, as péssimas condições das escolas de Ensino Médio públicas em que estudaram. Isto ainda será explorado neste trabalho, mas já cabe indicar que a maioria dos estudantes fez curso supletivo e, além disso, teve quem se deslocar diariamente alguns quilômetros para estudar, já que praticamente não existe Ensino Médio disponível nas TI.

causa ainda mais estranhamento, língua estrangeira (inglês ou espanhol). Têm-se a clara impressão em alguns relatos de que, apesar da vontade de alguns integrantes da comissão organizadora em se pensar uma seleção diferente, não há outra referência significativa para um processo seletivo, o que merece atenção.

Uma diferença relacionada à estrutura do vestibular tradicional precisa ser evidenciada: a prova oral. Segundo Rodrigues e Wawzyniak:

A Prova de Língua Portuguesa Oral foi introduzida desde o início como uma forma de destacar a especificidade do vestibular, reconhecendo a importância da tradição oral entre as sociedades indígenas (2006, p.11).

Ficou definido que a primeira edição do vestibular ocorreria na cidade de Guarapuava, no *campus* da UNICENTRO. A escolha desta universidade foi estratégica porque a UNICENTRO não participava, naquele momento, da greve das estaduais. Além disso, Guarapuava é a cidade de Edívio Batistelli (idealizador da Lei) e de Cezar Silvestri⁴⁶ (deputado que a apresentou na Assembléia).

Após tais definições, houve o início das inscrições para o 1º Vestibular Interinstitucional dos Povos Indígenas do Paraná, que terminaram com 55 inscritos. Alguns documentos foram exigidos para a sua homologação, como certidão de nascimento emitida pela FUNAI, carteira de identidade, fotos, histórico escolar, declaração assinada pelo cacique e pelo chefe de posto, comprovando o tempo de residência do candidato em Terra Indígena do estado do Paraná. Os critérios e o processo de homologação dessas inscrições serão discutidos no próximo tópico.

Não é nosso objetivo fazer uma análise detalhada sobre o vestibular que, neste trabalho, é um elemento dentre alguns para discutir a política de ação afirmativa. Sobre suas seis edições (2002-2007) selecionaremos alguns dados provenientes de “Relatórios” produzidos pelas universidades-sede, os quais trazem informações detalhadas sobre os

⁴⁶ Segundo o *Estadão*, Silvestri se candidatará a prefeito de Guarapuava nas próximas eleições. (http://www.estadao.com.br/nacional/not_nac41603,0.htm, consulta em dezembro de 2007).

candidatos através da tabulação de questionários socioeducacionais preenchidos no momento da inscrição. Além deles, utilizaremos relatos das entrevistas realizadas, trabalhos de Rodrigues e Wawzyniak (2006) e Novak (2007) com reflexões importantes sobre este processo. A escolha destes autores é uma tentativa de trazer a experiência de quem participou de sua execução e organização, que não conseguimos acompanhar.

No período de seis anos o processo seletivo teve várias mudanças, mas destacamos como as mais significativas: 1. a exclusão da média geral do histórico escolar para a composição da nota final; 2. inserção da escolha de língua indígena (kaingang ou guarani⁴⁷) como *opção* à língua estrangeira (inglês ou espanhol).

Quanto ao último ponto, relacionado à língua, ressaltamos o fato de kaingang e guarani serem consideradas “línguas estrangeiras”, o que para os povos indígenas poderia ser, em certa medida, o português. Além disso, se esta prova tem o objetivo de verificar supostos conteúdos básicos para que se curse uma universidade, em que estes idiomas ajudariam o aluno indígena em uma universidade eurocêntrica como a nossa? Cabe pensar.

Os 15 estudantes entrevistados (de um universo de 94) não externaram críticas ao vestibular. Ao contrário, nos relatos foram freqüentes elogios ao processo seletivo e foi registrada uma fala, quase unânime, que sem este vestibular os candidatos não teriam condições de estar na universidade. Na colocação de uma estudante:

Não sei se foi feita (a prova) só por brancos ou se teve ajuda de indígenas, deve ter tido, eu achei que foi uma coisa muito bem feita, porque soube incluir muito bem a cultura, porque teve questões que cobraram conteúdos sobre a língua indígena, teve questões que exigiram muito conhecimento indígena... Se fosse um vestibular comum, acho que eu ficava em último lugar porque, com a preparação que eu tinha, acho que foi mais fácil do que um vestibular normal. (Entrevista 3)

Esta valorização do “conhecimento indígena” não pode ser confundida com “interculturalidade”. De acordo com esta análise, o fato de as provas terem alusões aos

⁴⁷ Estas provas são feitas por professores indígenas bilíngües de TIs paranaenses.

indígenas em quase todas as suas questões (com certa dose mítica⁴⁸) não torna necessariamente o vestibular “intercultural” (como foi classificado, com certa frequência, pelos entrevistados⁴⁹). Ao partir de uma perspectiva de interculturalidade *em que uma cultura não se sobrepõe à outra*,⁵⁰ aponto que o modelo de prova do vestibular tradicional permaneceu, modelo este que abarca, como já foi dito, os valores de uma cultura dominante. Fornecer-lhe outra roupagem sem que se mude a sua substância não parece uma perspectiva intercultural em que, tenham igual peso culturas distintas (admitimos que é difícil pensar em qualquer tipo de processo seletivo deste tipo que consiga tal feito – a crítica se faz à denominação “intercultural”, que nos parece ser frequentemente confusa).

Uma estudante de pedagogia da Terra Indígena do Paraná:

Pra falar bem a verdade, o segundo grau que eu fiz foi supletivo. Isso vai também dos professores que estão na cidade e dos que estão na aldeia; eu penso comigo que é porque eu não fiz o segundo grau normal... Se eu tivesse feito, de repente nem precisaria de um vestibular indígena. Dependendo dos professores, o índio tem a mesma capacidade que o não-índio, se a gente tivesse uma preparação a mais... (Entrevista 4)

Sobre esta menção aos professores na fala da estudante, Rodrigues e Wawzyniak

(2006) já apontavam:

É comum entre os professores que atuam nas escolas das TIs do Paraná atitudes que desqualificam os alunos indígenas, o que na nossa opinião demonstra desconhecimento das especificidades históricas, lingüísticas e culturais destas populações (2006, p.15).

⁴⁸ Chamamos de “mítico” as referências ao índio na mata, pescando, com arco e flecha. Tais alusões foram mais frequentes nas primeiras provas e quase inexistentes nas últimas edições – nas quais estão mais presentes questões relacionadas aos costumes e às lutas políticas, como a posse da terra.

⁴⁹ Cabe ressaltar que a expressão “intercultural” não aparece em nenhum documento oficial paranaense. Só foi registrada a utilização deste conceito no manual do candidato do primeiro vestibular, no qual se lê: “I Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas do Paraná”. Nos outros manuais e nos demais documentos, lê-se “Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná” ou “Concurso Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas do Paraná”.

⁵⁰ Ainda desta perspectiva, poderíamos também inferir que nenhum tipo de escolarização “formal” possa ser, na prática, intercultural, pois haveria sempre certa sobreposição de uma cultura. Não é nosso objetivo maior o aprofundamento destas questões, que julgamos bem desenvolvidas no artigo “Interculturalidade e educação indígena: um breve histórico” (Collet, 2006).

Uma aluna de enfermagem, que já havia feito o “vestibular comum” (e não foi aprovada) citou:

Eu já fiz o vestibular não-indígena e é mais ou menos a mesma coisa: o fiscal, as questões, tudo bem parecido. (Entrevista 6)

Portanto, podemos observar que, apesar de citadas semelhanças, foram salientadas pelos indígenas diferenças do vestibular tradicional para o indígena, considerado mais “fácil” (quando se referem à falta de preparação do Ensino Médio, o que impossibilitaria sua aprovação no outro exame) e voltado a assuntos relacionados à cultura indígena (o que certamente não seria valorizado no vestibular comum). Ao considerarmos a trajetória escolar desses candidatos, mencionada acima, não é de se estranhar que falem do vestibular com algum orgulho por serem enfim consideradas e respeitadas suas particularidades, mesmo que dentro de certos limites. Porém, salientamos que entrevistamos aqueles que *passaram* por esta seleção – não podemos aqui confrontar as suas opiniões com as daqueles que foram excluídos por este processo.

O vestibular também foi avaliado por um estudante a partir de outra ótica: a da “garantia de direitos”:

Este vestibular indígena do Paraná eu vejo ele como uma ação afirmativa de garantia de direitos, porque hoje a FUNAI, nosso órgão tutor... tudo foi retirado da FUNAI: educação, saúde... Então, não tem esse trabalho específico com o indígena, eu não vejo. Eu não vejo política para os indígenas, e o vestibular tem essa característica, porque ele é voltado para os indígenas. (Entrevista 12)

Foi a única entrevista fornecida por um estudante em que o vestibular foi encarado como ação afirmativa, sem que isto fosse explicitamente perguntado. Esta é uma avaliação que se diferencia das citadas acima por considerar esse processo como resultado de uma política voltada para os povos indígenas (com todas as suas questões), em um cenário nacional no qual o fato não é muito comum. Cabe destacar também a confusão, nada rara, entre o que seria a tutela (da FUNAI) e as garantias de direitos diferenciados.

Se compararmos com o vestibular tradicional, a *organização* do vestibular indígena é completamente distinta. Como já colocamos, a seleção é centralizada em uma universidade e os candidatos têm que se deslocar de todo o Paraná (e após a entrada da UFPR, de todo o Brasil) até a universidade-sede, lá ficando alojados durante três dias para a seleção. Este deslocamento é organizado e pago pela FUNAI. O vestibular foi considerado, em várias entrevistas, como um evento de integração entre as comunidades indígenas, conforme relato de uma professora:

O vestibular é um mecanismo que nós criamos para que eles [os índios] tenham acesso à universidade. Aí vem a contradição: o vestibular é um mecanismo seletivo. Você poderia dizer: vocês estão reproduzindo aquilo que há de mais criticado no país hoje, que é um exame seletivo, classificatório. Só que existe um contraponto: o vestibular pra nós não é só este processo seletivo: *o Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas do Paraná é um evento que, entre outras coisas, dá a estas populações a visibilidade*. Eu, por exemplo, até 1998 nem me dava conta de que existiam populações indígenas no Paraná. Não que eu não soubesse da existência delas, mas eu não me dava conta. Então, quando você vê na mídia, quando você vê na universidade, quando você vê instituições se movimentando em torno de um evento que é a realização do vestibular indígena anual, você está possibilitando uma visibilidade. Então, penso eu que tanto pra nós da CUIA, quanto para os estudantes e para as comunidades indígenas, eles se tornam mais visíveis (grifo meu). (Entrevista 17)

Este é um contraponto interessante em relação às críticas aqui apresentadas ao formato vestibular, embora não as exclua. Esta sensação de visibilidade foi relatada em algumas entrevistas por professores e acadêmicos. São veiculadas notícias na imprensa sobre o vestibular e, conseqüentemente, sobre os índios, o que não é comum fora do Dia do Índio. Além disso, para nós, o ponto alto desse processo é o fato de ter realmente se firmado como um forte evento de integração entre as comunidades indígenas do Paraná, o que pode ter efeitos políticos muito positivos para elas. Tem sido oferecido um espaço de reencontro entre os “parentes”⁵¹ de confraternização, mas também – em algum nível – de articulação política. Essa experiência comum permite que estudantes de várias universidades já se conheçam antes de nelas ingressarem, ou seja, os acadêmicos que forem aprovados para qualquer uma das seis

⁵¹ Como os índios se chamam entre si, em muitas regiões, marcando claramente suas fronteiras identitárias com os não-índios.

universidades provavelmente já terão se encontrado, como fica claro na fala de uma estudante indígena:

A gente conheceu um monte de gente, aí depois a gente ficou sabendo que conseguiram, [...] depois, na classificação, a gente ficou sabendo que os outros que a gente conheceu estão em outras estaduais. Isso é bem legal. (Entrevista 1)

E de outra:

Na verdade a gente vem pro vestibular fazer a prova e também reencontra muitas pessoas, porque daí vem todo mundo, os amigos de outras aldeias, de outros lugares... É bom. (Entrevista 6)

Este contato mais “humano” entre os candidatos é uma diferença crucial entre o vestibular “tradicional”, no qual é instaurado, de acordo com nossa experiência, “clima” bem diferente, o de competitividade⁵² e, para os menos “preparados”, de sofrimento.⁵³ Em momentos informais de conversa com os acadêmicos, foram registrados vários comentários saudosos sobre o vestibular (das festas, principalmente, que são importantes momentos de interação).

Outra peculiaridade, já comentada, é a prova oral. Esta forma de avaliação, segundo Rodrigues e Wawzyniak (2007), considera:

[...] a capacidade de comentar um texto de maneira coerente e a capacidade argumentativa e opinativa em relação ao texto lido (2007, p.13).

Segundo Novak (2007):

[...] a capacidade opinativa e argumentativa sobre o texto “não está atrelada ao fato de o candidato ser ou não falante da língua indígena [...] existe uma clara diferença de interpretação entre os candidatos que vivem em TIs e os que residem na cidade há

⁵² No Rio de Janeiro é comum alunos de cursinhos irem fazer a prova vestidos de camisas com dizeres provocativos, do tipo “a vaga já é minha”, obviamente fornecidas pelos próprios cursos. Além do vestibular já ter caráter competitivo, isto ainda é fomentado e vira um ótimo negócio.

⁵³ Como exemplo, um trecho de uma entrevista realizada em junho de 2004 com uma aluna de um pré-vestibular comunitário do Rio de Janeiro (Universidade Popular): “Eu tenho uma dificuldade em matemática, química e física que acaba criando um bloqueio, aquela coisa desesperadora de que é difícil, de que não vai conseguir; aí quando pensa na idéia de que quando chegar lá você tem a parte escrita que você tem que desenvolver, e você olha e vê que não vai desenvolver nada e que vai entregar a prova em branco, e não pode, quer dizer, tudo muito desesperador, você acaba achando que não tem capacidade de conseguir uma vaga por causa das benditas matemática, química e física”. Fica claro na fala desta aluna, que já havia tentado uma vez o concurso, o quanto esta experiência é traumática para alguns.

algum tempo [...]. Os candidatos residentes em terras indígenas relacionam o tema (geografia indígena, no caso citado) sobretudo ao seu cotidiano, já os residentes em cidades remetem [mais] ao que seus pais e parentes contam sobre os rios e as matas e a forma de vida dos antepassados do que às suas próprias experiências com o tema (2007, p.90).

Percebemos que Novak marca, nestes trechos, distinções entre o que seriam as interpretações de candidatos que vivem nas TIs e a sua capacidade de argumentação, independente de o candidato ser falante da língua ou não. Este apontamento nos chamou a atenção, graças à subjetividade da avaliação de uma prova oral que, segundo Rodrigues e Wawzyniak:

[...] é o ponto alto do vestibular. Entre outras questões porque, na prova oral, é possível perceber sinais da realidade vivida por essas populações em seu cotidiano e, também, perceber quem é candidato residente em terra indígena, e quem, mesmo não sendo residente, mantém relação com a terra indígena (2006, p.12).

Cabe apontar se a questão da língua (falante ou não) e, principalmente, a questão da moradia (residente em TI ou não) são capazes de balizar esta avaliação que, *a priori*, tem objetivo apenas de verificar a capacidade de argumentação sobre um tema proposto. Salientamos que se colocam duas questões recorrentes, no senso comum e na academia, relacionadas ao “quem é índio ou não”: muitas vezes só é identificado como tal quem mora na Terra Indígena ou quem é falante da língua correspondente, características que não dão conta da heterogeneidade das populações indígenas hoje, no nosso entendimento.

Os alunos indígenas elogiaram, de maneira freqüente,⁵⁴ esta etapa do vestibular, como expresso na fala do estudante:

A prova oral é uma parte bem interessante, porque pra gente que somos índios a escrita não é a primeira forma de comunicação, ela não tem essa influência, é mais o contato verbal, conversar. Então eu acho que esta prova oral estava muito boa, você sentar com os professores, conversar, expor. [...] A cada ano vai melhorando; hoje já tem prova de guarani e kaingang, quando nós começamos não tinha, só tinha inglês e espanhol. Hoje tem nas duas línguas. (Entrevista 12)

⁵⁴ Alguns a consideraram “complicada”, mas atribuíram isto ao fato de serem tímidos.

Além dos elogios, a contribuição deste estudante deixa claro (o que em nenhum momento está sendo desprezado nesta análise) que o vestibular, em suas sete edições até o momento, foi e ainda é um processo em constante debate e construção. Sem dúvida, a comissão que o coordena e executa está ciente das várias questões que aqui colocamos e vem, durante estes anos, em contínuo processo de aperfeiçoamento do processo seletivo.

Algumas reflexões finais do capítulo

A Lei 13134/01, como primeira a prescrever ações afirmativas com corte étnico-racial, traz elementos importantes para a discussão pública e a produção acadêmica em torno desta questão. Seus trâmites demonstraram claramente, nessa época, a tensão entre “direitos diferenciados” e “direitos universais”, presentes em tais políticas até hoje. Além disso, a exclusividade das vagas destinadas aos povos indígenas é rara, principalmente se considerarmos a independência de sua motivação em face das discussões relativas aos afro-descendentes.

Apesar de ser destinada exclusivamente aos povos indígenas como forma de suprir suas supostas “incapacidades”, como podemos perceber, a sua proposição, promulgação, revogação (para aumento de vagas) e execução correram à parte de seus interesses e peculiaridades. Este pressuposto é fundamental para que compreendamos sua implementação e seus possíveis efeitos.

Com isso não pretendemos insinuar que a lei não é reconhecida pelos referidos povos como uma conquista pois, pelo que pudemos constatar, é. Como exemplo, observamos que o vestibular foi classificado por estes povos como um forte evento de articulação política e de aumento da visibilidade, o que merece destaque no capítulo.

Cabe observar o quanto a administração pública, em todos os níveis citados, ainda está sob tradição tutelar e antidemocrática. Conferimos também à universidade certa

similitude com este padrão de encaminhamento: ora por estar literalmente obrigada pelo governo do estado (abrindo mão do gozo de sua suposta autonomia), ora por estar centrada em seus protocolos, não reconhecendo nesta política uma possibilidade de quebrá-los. De forma mais específica e contundente nos referimos a ser o vestibular a escolha do processo seletivo. Apesar das tentativas aqui registradas de aproximação com a “cultura indígena”, sua função perversa permanece para nós a mesma: tornar a universidade espaço “dos escolhidos”, o que soa ainda mais contraditório em iniciativas como esta.

A tais aproximações com a “cultura” correspondem problematizações, principalmente no tocante à inclusão de línguas indígenas como “estrangeiras”: perguntamo-nos o quanto este quesito funciona na prática apenas como alegoria que justifique uma suposta “especificidade”. Idem à prova oral, salientando o perigo da subjetividade de sua avaliação estar sujeita às imagens “de quem é índio”, presentes no senso comum.

Concluimos com um dado que, para nós, é fundamental: tal garantia de direitos diferenciados restringiu-se ao acesso, não sendo acompanhada daquilo que se refere às condições de permanência na universidade.

CAPÍTULO II

As inscrições e o perfil dos candidatos

Apresentação

Iniciaremos este capítulo abordando uma questão central na discussão das políticas de Ação Afirmativa: a identificação dos candidatos. Para isso, exploraremos os critérios adotados no Paraná, seus resultados e as tensões observadas. Também traçaremos algumas notas sobre o perfil dos candidatos que prestam este concurso, utilizando indicadores como sexo, idade, estado civil, etnias, tipo de escola em que estudaram e quais universidades escolheram. Ressaltaremos, no decorrer do capítulo, suas diferenças dos “vestibulandos” tradicionais.

2.1 – A homologação das inscrições

Como se trata de uma política *específica* para indígenas, foi preciso definir, nos trâmites de sua implementação, quais seriam os critérios de identificação dos candidatos. Segundo o Art. 6º da resolução 035/2001, que regulamentou o vestibular, em seu Parágrafo terceiro:

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;⁵⁵

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.

A certidão de nascimento dos indígenas é emitida pela FUNAI. Segundo o Estatuto do Índio, em seu Capítulo III:

⁵⁵ O Histórico, como não faz parte da composição da nota final, não é mais exigido desde o vestibular 2005.

Art.12º 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.

E a portaria 003/2002 da FUNAI, em seu Capítulo I:

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

Art. 3º – 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.

Desta forma, no caso dos indígenas, existe um primeiro critério de identificação, já ratificado por um órgão federal. Foi interessante perceber que alguns estudantes tiveram que requisitar este documento, porque ainda não o tinham (só possuíam registro de nascimento “comum”, não emitido pela FUNAI), como fica comprovado na fala de uma estudante:

Eu não tinha certidão de indígena, que tem que ser feita na FUNAI, porque meu pai é italiano, preconceituoso, racista, não deixou a minha mãe fazer nada que alguém pudesse olhar pra mim e dizer: – essa aí é índia. Então, nem o nome indígena eu tenho nem certidão indígena. Só que (para o vestibular) eu precisava, então ela (a mãe) viu com o administrador indígena o que tinha que ser feito, foi lá em uma Terra Indígena onde nós moramos e podia ser feito. (Entrevista 3)

Apesar de alguns indígenas não terem a certidão da FUNAI por motivos similares aos descritos pela estudante, à primeira vista parece mais “simples” distinguir os possíveis beneficiados das ações afirmativas para indígenas e, de certa forma, coloca à parte uma das principais discussões em relação a este ponto: os critérios utilizados para determinação étnica. No caso dos negros, geralmente são mecanismos centrados na autodeclaração dos candidatos, salvo experiências da UEMS e da UnB, que incluíram uma avaliação “fenotípica”, além da autodeclaração, na qual retratos dos candidatos são verificados por uma comissão que determina “se negro é”, baseando-se em traços fisionômicos como cor da pele, textura do cabelo e formato do nariz (Maio & Ventura, 2005, p.12). Considerando a diversidade dos povos indígenas do Brasil e sua realidade de miscigenação biológica, este tipo de

classificação tornar-se-ia ainda mais questionável se fosse aplicada, o que não ocorre no Paraná e em nenhuma outra universidade.

Em apenas uma universidade brasileira, em relação aos indígenas, a autodeclaração basta: a UERJ.⁵⁶ Possível herança da tutela do Estado (que vai dizer quem é índio ou não) a FUNAI – diretamente (como fornecedora de “cartas de recomendação”) ou indiretamente (via certidão de nascimento) – é a responsável pela identificação de quem é índio ou não na grande maioria dos vestibulares. Pontuamos que existe, por parte do movimento indígena, crítica à auto-identificação como único critério de acesso a direitos diferenciados (Souza Lima & Hoffman, 2007, p.19).⁵⁷

No caso do Paraná, a partir de 2005, a certidão de nascimento emitida pela FUNAI não foi mais solicitada, de acordo com o Manual do Candidato deste ano. A identificação ficou centrada em um critério, presente desde o primeiro vestibular: a apresentação de uma declaração.

Nas estaduais a exigência desta declaração teve algumas mudanças: 1. até 2004 deveria ser assinada pelo Cacique e pelo Chefe de Posto,⁵⁸ 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 liderança⁵⁹ da

⁵⁶ A UERJ oferece 5% para pessoas com deficiência, ou pessoas nascidas no Brasil pertencentes a povos indígenas, ou filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço, além dos 20% para negros e 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino (Edital do Vestibular 2008).

⁵⁷ Segundo estes autores, o uso exclusivo da idéia de auto-identificação individual enquanto critério de acesso a direitos tem sido questionada pelo movimento indígena como uma interpretação simplória da Convenção 169.

⁵⁸ Chefe de Posto é um funcionário da FUNAI, índio ou não-índio, que é uma espécie de assessor da comunidade junto à FUNAI.

⁵⁹ Segundo Tommasino e Fernandes, 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

comunidade à qual pertence o candidato (sem determinar qual o tempo de moradia na TI), nela constando a sua etnia indígena.

Na federal este critério, nos três anos de sua participação (2005, 2006 e 2007), consistiu na apresentação de uma Carta de Recomendação da liderança da comunidade onde reside o candidato e da FUNAI ou, no caso de candidato residente em área urbana, uma Carta de Recomendação da FUNAI.

Merece atenção nas estaduais o fato de que, diferente de outros processos seletivos,⁶⁰ não é a FUNAI que determina o pertencimento étnico, mas a liderança da própria comunidade. Isto indica uma participação mais ativa das comunidades nos processos que, à primeira vista, são protagonistas na seleção. Em um projeto de *povos* parece mais coerente que os próprios definam os beneficiados por esta política do que o Estado. Este fato não se percebe na UFPR, pois em qualquer hipótese a FUNAI tem que emitir uma Carta de Recomendação. A exigência da UFPR pode estar relacionada ao convênio assinado entre esta universidade e a FUNAI, que será discutido no Capítulo III.

Nas entrevistas, os estudantes não relataram problemas para a obtenção desta declaração. Nos termos de uma estudante:

Foi tranquilo, porque o cacique sempre está apoiando tudo e é o cacique quem assina, e ele dá a maior força para os alunos do Ensino Médio; ele considera importante. (Entrevista 8)

Ainda em relação à assinatura do cacique, na fala de outra estudante:

"soldados", "cabos", "sargentos"), ora relacionadas aos processos de tomada de decisão (chamados de capitães e conselheiros) – estes são termos utilizados pelos próprios índios (Fonte: Verbete Kaingang, disponível em <http://www.socioambiental.org/pib/epi/kaingang/org.shtm>, consulta em janeiro de 2008).

⁶⁰ Alguns exemplos: 1. na UEMS, o candidato deve apresentar declaração de descendência e etnia indígenas, fornecida pela FUNAI em conjunto com uma Comissão Étnica constituída em cada comunidade indígena; 2. na UEA, o candidato deve apresentar certidão de nascimento emitida pela FUNAI; 3. na UnB, a própria FUNAI inscreve os candidatos, por conta do Termo de Convênio FUNAI/UnB 001/2004; 4. na UFRGS, além da certidão de nascimento indígena também é exigida uma Declaração de Membro da Comunidade ou Aldeia Indígena, assinada pela liderança da Comunidade Indígena, autenticada pelo representante da FUNAI ou CEPI (Comissão Estadual de Povos Indígenas do Rio Grande do Sul). Tais informações estão contidas em cada um dos editais dos processos seletivos.

O cacique lá da minha aldeia, quando eu fui fazer a inscrição para o vestibular, fez eu assinar um papel onde eu me responsabilizava em pagar 20 horas semanais em prol da comunidade indígena. (Entrevista 2)

Esta “expectativa” das lideranças será discutida no Capítulo IV, mas observa-se freqüentemente que a “assinatura” nesta declaração vem acompanhada de certa cobrança aos estudantes em relação às demandas da aldeia.

As inscrições indeferidas pela não-apresentação deste documento não passam despercebidas. No vestibular de 2006, de 137 inscrições, dez foram indeferidas por problemas na Carta de Recomendação, ou pela ausência da mesma. No vestibular de 2007, de 169 inscrições, quatro foram indeferidas com a justificativa de “não apresentarem assinatura do cacique”. Não foi possível entrevistar ou saber mais informações sobre estes candidatos, pois seria interessante investigar: trata-se de uma tentativa de burla, ou estes candidatos tiveram problemas na obtenção do documento? Se tiveram, de qual tipo?

Ainda no vestibular de 2007, mais três inscrições foram indeferidas por terem as respectivas “declarações de etnia e tempo de residência” contestadas pelos “representantes indígenas”. A contestação partiu de três lideranças indígenas⁶¹ (também universitários), que compuseram a comissão que participou do deferimento das inscrições, fato que merece destaque. A assinatura da liderança, portanto, passou a não ser um critério suficientemente convincente: teve que ser submetida ao crivo “certificador” de outros índios que, em nota, afirmaram:

Vimos através da presente, na qualidade de representantes das comunidades indígenas do Paraná neste Vestibular, manifestar nossas considerações de que as declarações de pertencimento às etnias e o tempo de residência em terras indígenas dos candidatos [...] [e] necessitam de maior esclarecimento e de comprovação.

Solicitamos assim que as duas referidas inscrições sejam indeferidas pela Comissão Organizadora deste VI Vestibular, cabendo às lideranças locais se reunirem e deliberarem por uma eventual reconsideração sobre o assunto, mediante apresentação de justificativa e documentação. (Relatório do Vestibular 2007)

⁶¹ Ivan Bribis Rodrigues, presidente do Conselho Indígena do Estado do Paraná, estudante de direito; Teodoro Alves Tupã, representante do Conselho Indígena Regional de Guarapuava; Marciano Rodrigues, representante dos Estudantes Indígenas Universitários no Estado do Paraná, estudante de Ciências Sociais.

Esta reconsideração ocorreu dois dias depois, numa reunião entre os representantes indígenas e os caciques, que assinaram as declarações indeferidas, como foi relatado em documento do Conselho Indígena do Estado do Paraná:

Na reunião que hoje se realizou os Caciques acima mencionados bem como o presidente do conselho analisaram as declarações objeto do indeferimento, e juntos deliberam pela validade das mesmas. Dessa forma, comunicamos que as declarações emitidas previamente tenham efeito legal e solicitamos que vossas senhorias acatem a decisão que juntos deliberamos. (Conselho Indígena do Estado do Paraná, Ofício 15/06)

Em entrevista, o presidente do Conselho Indígena do Estado do Paraná, (um dos integrantes da comissão que indeferiu e depois validou tais inscrições) fala sobre este assunto:

Rivalidades políticas internas existem. E talvez esta pessoa externamente (que não mora na aldeia) possa influenciar as decisões do cacique e talvez o cacique, para não ofender alguma situação, ele possa estar referendando uma coisa com que ele não concorda.

A gente impugnou, em um primeiro momento. Mas quando vimos a carga que vinha para o cacique, percebemos que não tinha como referendar ou não, foi uma opinião dele, não tinha o que interferir.

Ressalto que a presença desta certificação demonstra que a universidade interfere, mesmo que indiretamente, no processo de identificação. É significativa a delegação de uma comissão *formada por lideranças indígenas que são também estudantes* para verificar as declarações. Presume-se, a partir deste fato, que o cacique não teve autonomia absoluta para decidir, tendo a própria universidade (na figura desta comissão) poder relativo de veto sobre a sua decisão. Porém, destaco que estas tensões foram observadas, mas prevaleceu o poder decisório da autoridade da comunidade o que, repetimos, indica o protagonismo das lideranças locais na seleção.

Segundo um cacique, sobre este poder de escolha:

Nós caciques conhecemos cada um da comunidade, aquela pessoa que dá pra apostar. Muitos dizem que os caciques puxam para o lado da família, eu não sou assim, que nem tem um rapaz que era professor e motorista, mas no momento precisamos de professor. Quer estudar, estuda, não quer, fica em casa. (Cacique da Terra Indígena Palmital)

Mais uma vez observamos que a carta de recomendação do cacique parece estar relacionada à expectativa de melhoria em face das demandas da comunidade.

Houve candidatos que, apesar de possuírem a carta de recomendação do cacique, tiveram sua inscrição impugnada por conta de uma proibição: indígena que já possua curso superior não pode participar do vestibular. Como expôs uma professora:

Vimos que ela já tinha curso superior, e foi desclassificada. A universidade tinha certeza de que estava agindo corretamente. Inicialmente o advogado da FUNAI ligou, mas depois ele também chegou à conclusão de que este era o procedimento correto. (Entrevista 20)

Esta disputa “judicial” ronda os vestibulares. Já houve casos de mandados de segurança impetrados, e algumas causas ganhas. Outro caso, idêntico ao relatado acima, foi levado adiante: uma candidata que tinha curso superior conseguiu em juízo um mandado que lhe garantiu fazer a inscrição e a prova, sendo aprovada em primeiro lugar no vestibular (2003). Esta estudante, já em fase de conclusão do curso de medicina, não comparece a nenhuma reunião da CUIA de sua universidade, nem tem contato com outros estudantes indígenas.

2.2 – Candidatos

O perfil dos indígenas que concorrem às vagas suplementares em universidades públicas do Paraná é bem heterogêneo. Os relatórios produzidos após cada vestibular contêm as tabulações de Questionários Socioeducacionais que os candidatos preenchem no momento da inscrição. Destacaremos algumas para análise, mas os Relatórios trazem ainda outras informações sobre o perfil dos candidatos, além das que serão descritas neste trabalho.

Salientaremos as diferenças dos candidatos indígenas para o que chamamos de “vestibulandos tradicionais” que, para nós (de forma geral), seguem a definição de Penin (2004, p.127) sobre o perfil do candidato da USP: a) é de cor branca; b) frequentou só escola

particular no Ensino Médio; b) tem pai e mãe com escolaridade superior; d) possui pelo menos um computador em casa e tem acesso à internet; e) não trabalha; f) fez pelo menos um semestre de cursinho pré-vestibular. Consideramos, porém, que existem mudanças significativas neste perfil entre universidades e entre cursos, que não exploraremos neste trabalho.

2.2.1 – Sobre o sexo e a idade dos candidatos

A maioria dos candidatos, exceto no primeiro vestibular, foi do sexo masculino, como podemos observar no Quadro IV. A predominância de homens também se mostrou no número de classificados nos vestibulares de 2006, 2007 e 2008. Esta não é uma tendência observada nas últimas sinopses estatísticas da educação superior do INEP (2004, 2005 e 2006), que apontam um maior número de matrículas do sexo feminino, no total geral de matrículas no Brasil.

Quadro IV: Porcentagem de homens e mulheres inscritos no vestibular 2002-2007

Sexo	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Masculino	44,89	52,63	56,36	54,46	55,56	58,54
Feminino	55,11	47,37	43,64	45,54	44,44	41,46

Fonte: Relatórios dos Vestibulares (questionários socioeducacionais)

Segundo Novak:

A partir do vestibular de 2003, o maior número de inscritos é de homens, e esta diferença vem se acentuando a cada vestibular, sobretudo se for considerado a dificuldade maior que as mulheres encontram em deixar os filhos ou o cônjuge, quando não é possível trazê-los consigo.

Para as mulheres que não tem filhos ou cônjuge, também foram citadas dificuldades, como relatado na fala de uma estudante:

Tem pais também que não querem que os filhos morem sozinhos, principalmente as mulheres... Tem também essa cultura de que se é filha mulher tem que ficar em casa, tem isso, tem aquilo... (Entrevista 3)

Cabe ressaltar a diferença do “ciclo de vida” de muitos indígenas em relação aos candidatos do vestibular comum. Uma estudante nos diz:

Nós que somos índios casamos muito cedo. Minha mãe casou com 12 anos e me teve com 13. Então, se eu ficasse lá (na Terra Indígena), eu ia casar, engravidar e ter aquela vida de lá. [...] Inclusive a menina que mora comigo (também indígena e universitária) tem duas meninas já, teve a primeira com 12 anos. Isso é comum, é natural. (Entrevista 11)

Portanto, é comum haver candidatos que já tenham filhos: em 2007, 48,78% deles declararam ter um ou mais filhos. Também é freqüente que já sejam casados, como podemos observar na tabela abaixo. Sob estes aspectos, o processo seletivo para as mulheres tem alguns complicadores, o que pode justificar a diminuição de inscrições do sexo feminino.

Quadro V: Estado civil dos candidatos inscritos no vestibular 2002, 2003, 2004 e 2007 (*)

Estado Civil	2002	2003	2004	2007
Solteiro (a)	36,74	40,35	45,46	61,59
Casado (a)	51,02	57,9	50,90	32,93
Separado (a)	4,08	0	1,82	02,44
Outro	8,16	0	0	02,44
Não respondeu	0,0	1,75	1,82	0,61

Fonte: Relatórios dos Vestibulares (questionários socioeducacionais)

* No questionário sociocultural do vestibular de 2005 não havia pergunta sobre estado civil. Os questionários socioculturais de 2006 não apresentam tabulação disponível no Relatório do Vestibular, material utilizado como fonte para confecção desta Tabela.

Estes números tornam-se ainda mais significativos se comparados ao vestibular “tradicional” da federal paranaense (UFPR) que, em 2005, teve 6,43% dos aprovados casados. A título de exemplo, no total de matriculados da UERJ aprovados no vestibular de 2007, apenas 6,5% declararam viver com cônjuge.⁶² Serão importantíssimas estas informações na análise das condições de permanência dos indígenas que ingressaram na universidade.

⁶² Fonte: Vestibular Uerj 2007, Questionário de informações socioculturais, Pergunta 14, disponível em: http://www.vestibular.uerj.br/vest2007/files/SC_14_2007.pdf (consulta em janeiro de 2008).

2.2.2 – Etnias, escolha dos candidatos de universidades e de curso

No vestibular de 2007, Kaingang foi a etnia predominante (61,59%), seguida de Xokleng (17,7%) e Guarani (15,24%). Apesar de o vestibular ser intitulado “dos povos indígenas do Paraná”, a segunda etnia em número de inscritos, os Xokleng, não permanecem no Paraná (atualmente), pois suas terras estão localizadas no estado de Santa Catarina. Também merece consideração o fato de Kaingang e Guarani ocuparem toda a região Sul, e não só o Paraná. Estes números apontam demanda em outros estados, além de colocarem em xeque novamente a restrição existente nas estaduais a candidatos “integrantes da sociedade indígena paranaense”. Concorrentes de fora do Paraná (principalmente da região Sul⁶³) são freqüentes desde a entrada da UFPR no vestibular, como podemos observar:

Quadro VI - Estado de origem dos candidatos 2005-2007

Origem dos candidatos	2005	2007
Paraná	70	91
Outros estados	42	73
Total de candidatos	112	164

Fonte: Relatórios dos Vestibulares (questionários socioeducacionais)

* Os questionários socioculturais de 2006 não apresentam tabulação disponível no Relatório do Vestibular, material utilizado como fonte para a confecção deste Quadro.

A UFPR é a universidade que tem maior número de concorrentes e, portanto, maior relação candidato/vaga, como se apresenta na tabela abaixo. Nesta universidade a concorrência é bem maior, graças ao grande número de candidatos que reside em outros estados só poder prestar concurso para a federal.

⁶³ Será interessante observar os possíveis efeitos de políticas de ação afirmativa recém-implementadas na UFSC e na UFRGS voltadas para indígenas.

Tabela V – Relação candidato/vaga UFPR 2005-2007

	2005	2006	2007
Candidatos UFPR (1ª opção)	54	47	77
Total de vagas para a UFPR	05	05	07
Relação candidato/ vaga UFPR	10,8	7,8	11

Fonte: Relatórios dos Vestibulares (questionários socioeducacionais)

Portanto, dependendo do curso a ser escolhido na UFPR, de acordo com o número de candidatos por vaga, o vestibular indígena é ainda mais concorrido. No ano de 2007, muitos cursos no vestibular comum apresentaram relação candidato/vaga inferior, como o de odontologia (09,54⁶⁴).

Além de aumentar consideravelmente o número de candidatos, a entrada da UFPR no vestibular permitiu,

pela primeira vez, a possibilidade de comparação entre o desempenho dos estudantes indígenas residentes no Paraná e o de candidatos procedentes de outras regiões do país. Evidenciou-se assim a desigualdade da formação escolar indígena nas diferentes unidades da federação. Os candidatos procedentes do Rio Grande do Sul foram, em conjunto, os que tiveram maior desempenho relativo. E, em termos mais gerais, os candidatos residentes fora do Paraná obtiveram médias superiores às dos candidatos do Paraná, resguardadas exceções individuais (Bevilaqua, 2004, p.182).

A autora expõe uma questão que ficou bem mais visível após o IV Vestibular: a realidade do Ensino Médio próximo às áreas indígenas paranaenses, que consideramos precário. Há, entre as estaduais, universidades que têm relação candidato/vaga bem maior do que outras. Algumas nem chegam a completar o número de vagas oferecido.

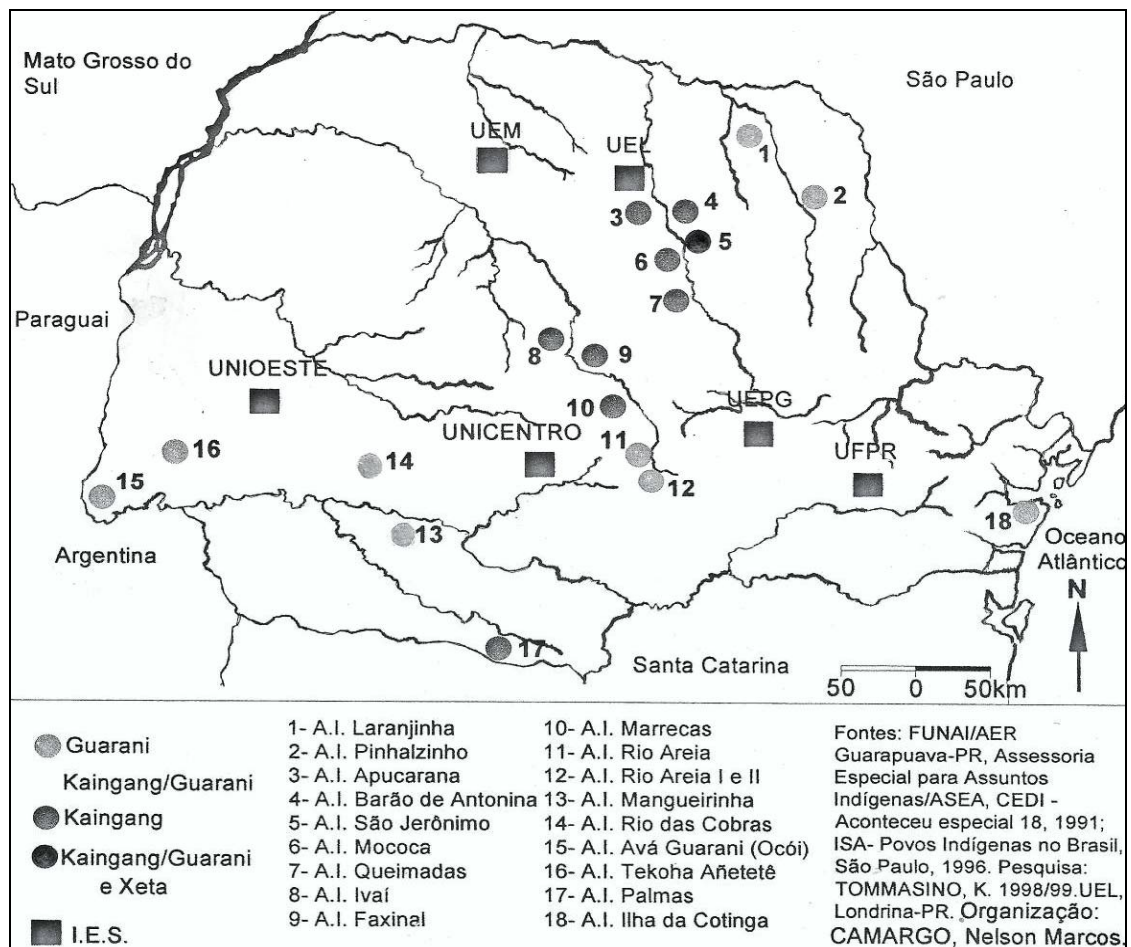
Quanto a esta diferença na procura, Novak coloca:

Nos questionários socioeducacionais, ao ser perguntado sobre “o que levou a escolher a universidade assinalada na 1ª opção?”, dos candidatos que se inscreveram até 2005, 41, 69% responderam que é por ser de fácil acesso, 30,49% responderam que é a que oferece o melhor curso pretendido e 14,64% responderam que é a única que oferece o curso pretendido. Assim, observa-se que o fator distância e acesso à TI de origem é o fator mais considerado no momento de optar por uma instituição (Novak, 2004, p.106).

⁶⁴ Fonte: Núcleo de Concursos UFPR, processo Seletivo 2006-2007, disponível em <http://www.nc.ufpr.br/>, (acesso em janeiro de 2008).

Sem dúvida, a proximidade da Terra Indígena é um fator fundamental para a escolha da universidade. Porém, com base nas entrevistas realizadas, complemento a análise da autora: as universidades oferecem condições de permanência distintas e este também foi considerado um fator importante na escolha de muitos estudantes, o que será discutido posteriormente, no Capítulo IV. Observemos o mapa abaixo.

Mapa 1 – Terras Indígenas e IES públicas paranaenses



Fonte: Novak (2007, p.40), salvo algumas modificações estéticas. Utiliza-se neste mapa a sigla AI (Área Indígena), que chamamos neste trabalho de TI (Terra Indígena), para nós mais apropriado.

Na Tabela abaixo destacam-se as estaduais mais procuradas.

Tabela VI: Número de candidatos que optaram como 1ª opção/universidade

Universidade Estadual	2005	2006	2007
UEL	17	16	16
UNICENTRO	11	08	15
UEM	09	09	09
UNIOESTE	02	02	09
UEPG	12	08	00

Fonte: Relatórios dos Vestibulares (questionários socioeducacionais)

Esta procura está de acordo com o critério da proximidade de casa, já que Londrina (UEL) e Guarapuava (UNICENTRO) são cidades bem próximas a Terras Indígenas e mantêm-se entre as mais escolhidas. Isto merece ser considerado na formulação de políticas de ação afirmativa para indígenas: geralmente os territórios ficam muito distantes dos centros urbanos onde se localizam as principais universidades, o que pode ser um complicador caso não sejam oferecidas, por exemplo, condições de moradia.

Embora algumas universidades sejam muito procuradas, outras sequer completam o seu quadro de vagas por conta da falta de procura. O número de vagas para cada uma (seis) é independente do critério da proximidade da TI, ou seja, apesar de o vestibular ser intitulado de “interinstitucional”, as vagas não o são. Alguns candidatos acabam por não ingressar, embora haja vagas disponíveis (só que em outra universidade), ou encaminham-se na direção de uma segunda ou terceira opção,⁶⁵ ficando ainda mais longe de sua moradia. Esta foi mais uma peculiaridade que não foi considerada na lei e em sua regulamentação, como atesta a fala de um professor da CUIA:

No último vestibular faltou um [para que se completassem as vagas na UEPG], mesmo com todas as chamadas. Precisamos estabelecer um critério de chamar os aprovados na continuidade da lista [de classificados], independente do lugar que ele pediu para ir. [...] *Às vezes a proximidade da aldeia é um critério bom, faz com que os alunos permaneçam mais, temos que levar em conta esta questão*(grifo meu). (Entrevista 21)

E de uma professora:

⁶⁵ Após a inscrição, quando escolhe o curso, o candidato faz três opções de universidade. De acordo com sua classificação, ele vai para uma delas. Alguns estudantes não preenchem este quesito, colocando só uma opção.

Aqui (na UEL) nós estamos mais próximos das terras indígenas. [...] eu comecei a entender que é uma questão cultural: você não vai fazer o índio ficar longe da terra dele não, você não consegue fazer isso. [...] chegamos a pensar em fazer uma reserva de vagas mantendo o número total, e depois ver para onde eles querem ir. (Entrevista 25)

Percebe-se que comissão organizadora está atenta à importância da proximidade da aldeia para a permanência do aluno. Coloca-se como impedimento a resistência de alguns cursos de receberem mais alunos do que o previsto, por conta de “razões estruturais” – argumento freqüente, por exemplo, no curso de medicina. Cabe pensar, portanto, em sua expansão.

A partir do vestibular de 2005, foi modificada a forma de escolha do curso. A comissão organizadora percebeu que muitos candidatos não faziam idéia do que estavam escolhendo, quais seriam as disciplinas a serem cursadas, de qual área de conhecimento se tratava. A escolha era anterior à prova, como no vestibular “tradicional”. O candidato, de posse do manual (no qual são expostos todos os cursos de cada universidade), escolhia uma carreira. A importância deste momento foi sendo captada pelos organizadores por conta do grande número de desistências e transferências por falta de informações prévias sobre os cursos (entre outras razões). Com base nesta observação, a escolha de curso passou a ser posterior à classificação. Como as vagas são por universidade (e não por curso), têm-se esta possibilidade, considerada pela comissão como mais conveniente, porque antes da matrícula o ingressante tem a oportunidade de conhecer um pouco melhor o(s) curso(s) pretendido(s), o quadro de disciplinas e as aptidões básicas requeridas para cada área. Na fala de um professor da CUIA:

O aluno escolhia, ou o cacique indicava: vai fazer odonto, vai fazer agronomia, e a pessoa vinha sem o mínimo de conhecimento do que é o curso. Os nossos alunos normais já não sabem muito bem o que é, imagine os índios. A gente teve muita dificuldade com isso, então a gente resolveu eliminar a escolha antecipada; eles escolhem posteriormente. [...] Este é o motivo pelo qual tivemos problemas grandes de continuidade, de permanência. (Entrevista 21)

Sobre o desconhecimento a respeito dos cursos pretendidos ser “maior para os índios”, percebe-se o quanto uma “carreira universitária” está distante do planejamento de vida e de futuro de muitos desses jovens. Segundo um professor que participou da divulgação do primeiro vestibular:⁶⁶

Eu apresentei uma relação de cursos, [...] e os candidatos tinham que escolher três opções. Eram muitas opções, várias universidades pelo estado e o prazo era muito pequeno. Eles tinham que escolher um curso que tinha que ser importante pra eles e para a comunidade, [...]. mas que cursos eram aqueles? Uma candidata olhava o Manual e dizia: “Acho que eu vou escolher esse aqui, *designer*. O que é isso? Gostei...”. (Entrevista 18)

Observamos neste e em outros relatos que, para alguns candidatos, prestar o vestibular não representa um projeto pessoal nem uma “pressão” dos pais ou de lideranças da aldeia (como também foi observado). Neste caso, tem-se a impressão de que o concurso se torna uma espécie de “novidade”, uma possibilidade que não se conhece bem. Parte de muitos candidatos não sabia como é, onde é e, principalmente, o porquê de estar em uma universidade, embora tivessem a noção de que ser universitário é socialmente valorizado. Esta é mais uma dimensão que não deve ser descartada: o desconhecimento de muitos indígenas (em diferentes níveis) das implicações de ser durante alguns anos universitário (além da valorização social). Acreditamos que as palestras promovidas pela comissão organizadora antes e depois das provas podem contribuir para maiores esclarecimentos, mas não sanam este problema. Muitas vezes esta falta de noção sobre o que seja uma universidade acaba se tornando um problema para os que nela ingressam, assunto que discutiremos no Capítulo III.

2.2.3 – Trajetórias do Ensino Médio dos candidatos

Quanto às escolas que os candidatos freqüentaram no Ensino Médio, temos:

⁶⁶ Como já foi dito, nas primeiras edições do vestibular o curso pretendido era escolhido antes da prova.

Quadro VII – Tipo de formação do Ensino Médio (%) (*)

Ensino Médio	2002	2003	2004	2005	2007
Público	53,06	77,19	98,18	81,13	67,07
Particular	4,08	3,5	1,82	0,95	25,61
Pública e Particular	32,66	22,8	0,0	17,92	(sem esta opção)
Outra	2,04	0,0	0,0	0,0	1,22
Não respondeu	8,16	0,0	0,0	0,0	01,22

Fonte: Relatórios dos Vestibulares (questionários socioeducacionais)

* Os questionários socioculturais de 2006 não apresentam tabulação disponível no Relatório do Vestibular, material utilizado como fonte para confecção desta Tabela.

Verifica-se que a grande maioria dos candidatos provém do ensino público. Além disso, no vestibular de 2007, 45,12% dos candidatos declararam não ter cursado o Ensino Médio regular.⁶⁷ Considerar estes fatores nos leva a supor a grande dificuldade que estes estudantes teriam se prestassem o concurso “comum”, dominado por candidatos provindos da educação privada⁶⁸ e que, em grande parte, passaram pelos famosos “cursinhos”. Apenas 6,1% dos candidatos indígenas do vestibular de 2007 tinham sido “preparados” em algum pré-vestibular. Número bem diferente, no mesmo ano, dos maiores vestibulares do Brasil: na USP, 52,9 % dos candidatos tiveram passagem por cursinho; na UFRJ, 44,15%. Observamos assim que a impossibilidade de o Ensino Médio (público ou privado) cumprir com uma de suas funções, prevista no Art. 35 da LDB, de *consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos*, parece cada vez mais naturalizada na sociedade e no meio acadêmico. Mais um ano de escolaridade, a título de “preparação”, já se impõe como obrigatório e é considerado

⁶⁷ Destes 45,12%, 28,05% frequentaram supletivo, 07,93% fizeram um Ensino Médio profissionalizante e 09,15% cursaram magistério (Fonte: Relatório do VI Vestibular dos povos indígenas do Paraná, UFPR, 2007).

⁶⁸ Na UFRJ, 57,77% dos candidatos do vestibular 2007 eram oriundos de escolas particulares. Na USP, no mesmo ano, 57,9% dos candidatos fizeram todo o Ensino Médio na rede privada (Fonte: comissões de vestibulares UFRJ e USP). Tentamos obter estes dados de universidades públicas paranaenses, mas eles não foram disponibilizados via internet.

normal na vida acadêmica de muitos jovens. Além de a escola e a sociedade em geral admitirem que o Ensino Médio não cumpre com o que lhe é atribuído (o que é grave), parece a nós que um outro fato se revela ainda mais preocupante: a aceitação quase absoluta da forma vestibular como acesso à universidade.

Ainda sobre esta “preparação”, “estar habilitado para o vestibular” para nós não é sinônimo de “preparado para cursar uma universidade”. Nesta análise, partimos do princípio de que o grau de “aprofundamento” das questões do vestibular tradicional tem a função de ir além de um teste de conhecimentos considerados necessários para determinado curso. Toda a carga de conteúdos exigida por este exame funciona como ferramenta para uma exclusão intencional de grande parte dos candidatos, sendo esta, para nós, sua principal função (Paulino & Santos, 2005). Assim, a aprovação no vestibular tradicional ou no vestibular indígena não significa, necessariamente, aptidão para estar na universidade. Da mesma forma, a reprovação não significa inaptidão.

Em concordância com Rodrigues & Wawzyniak, sobre o vestibular indígena, pode-se dizer que:

Embora se esteja tentando aprimorar as provas para a seleção, consideramos que elas não têm servido para garantir um “bom desempenho” dos estudantes matriculados, pois ser aprovado não significa possuir o domínio desejável dos “pré-requisitos” necessários para enfrentar sem dificuldades as barreiras pedagógicas presentes no decorrer dos cursos nos quais se matricularam (2006, p.18).

2.3 – Os ingressos – Nota sobre suas trajetórias de vida

Nas entrevistas, ao perguntar sobre as trajetórias de vida dos ingressos, chamou a nossa atenção o fato de muitos deles fazerem parte de um “circuito” que, em determinado sentido, pode ser considerado privilegiado. Podemos afirmar que os estudantes que prestam o vestibular são minoria dentro das comunidades indígenas, partindo do pressuposto de que a conclusão do Ensino Médio já é muito difícil para eles, pois como já dito não há escolas deste

tipo nas áreas indígenas do Paraná.⁶⁹ Nas entrevistas com estudantes (15) foi possível constatar que parte do público indígena que ingressa na universidade provém de famílias que ocupam lugar de destaque na comunidade.

Quadro VIII: Frequência de vínculo de parentesco significativo

Vínculo de parentesco	Entrevistas	Frequência
Cacique	2	01
Funcionário(a) da FUNAI	3, 10, 12, 13	04
Professor(a) indígena	7, 8, 15	03
Quadros do movimento indígena	1	01

Fonte: Entrevistas realizadas em Agosto de 2007

Portanto, em nove de 15 entrevistas foram citados parentescos que julgamos significativos. Chamamos de “vínculo de parentesco significativo” quando, na entrevista, este familiar (pai, mãe, irmão, irmã, tio ou tia) foi citado pelo estudante e considerado importante para a sua presença na universidade.

Como não foram realizadas entrevistas com *todos* os estudantes, esta hipótese precisa de mais investigação, mas merece ser sugerida, visto que instiga ao questionamento sobre o alcance de políticas de ação afirmativa para indígenas, especificamente nos setores distantes das lideranças, da escola, da FUNAI e do movimento indígena. Além disso, indicar os vínculos familiares que alguns estudantes têm nas aldeias é importante para pensarmos em como poderá se dar a sua colocação nas estruturas (hierárquicas) de poder nas comunidades depois de formados, o que discutiremos melhor no Capítulo IV.

Algumas reflexões finais do capítulo

As tensões relacionadas à identificação dos candidatos que serão “beneficiados” por políticas de ação afirmativa também estão presentes no Paraná. A vigilância contra possíveis

⁶⁹ Fonte: Levantamento de alunos das escolas indígenas 2004, governo do Paraná, disponível em: http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/def/pdf/def_dados_censo_2004.pdf (consulta em janeiro de 2008).

“aproveitadores” ronda a comissão organizadora, principalmente quando nomeia outros índios para certificarem o que, *a priori*, já havia sido confirmado pela liderança da comunidade. Apesar disso, indicamos com mérito o protagonismo das lideranças na escolha de quem usufruirá dos benefícios, mesmo dentro de certos limites. Também merece reconhecimento o fato de, no Paraná, tal processo de identificação ser independente da FUNAI (exceto na UFPR), fato inédito no Brasil, o que reforça a participação direta das comunidades na seleção.

Também apontamos como avanço a extinção da obrigatoriedade de o candidato morar em Terra Indígena o que, para nós, é mais coerente com a situação do índio brasileiro hoje, particularmente no Paraná, onde populações em crescimento foram amontoadas em ínfimos pedaços de terra que não as comportam.

O estudo do perfil dos candidatos é fundamental para que percebamos os percalços que encontrarão durante a sua vida universitária, de forma peculiar se os compararmos ao que chamamos de “vestibulando tradicional”. Obviamente, os acadêmicos indígenas ingressos fugirão do padrão de estudante universitário estabelecido, embora sejam submetidos a ele, como veremos no próximo capítulo. Levantamos, de maneira especial, as condições precárias que os candidatos paranaenses encontram no Ensino Médio, o que pôde ser evidenciado através da participação de candidatos de outros estados no vestibular, os quais obtiveram “rendimento” bem melhor.

A proximidade da Terra Indígena sendo um forte critério na escolha da universidade demonstra a necessidade urgente de mudança na distribuição do quantitativo total de vagas, aumentando o número disponível nos *campi* mais próximos às TIs. Embora esta conveniência já tenha sido diagnosticada, a comissão encontra dificuldade na “redistribuição” de novos alunos entre as instituições, o que indica os claros limites do caráter interinstitucional desta política o que, neste caso, acaba engrossando o número de vagas ociosas nas universidades públicas. Para além, a questão da proximidade remete à urgência de uma política sólida de

interiorização das universidades brasileiras, fato que não beneficiará apenas às populações indígenas. Sem *campus* fora dos centros urbanos, a academia em seu ensino, pesquisa e extensão continuará longe de uma perspectiva democrática.

Concluimos ressaltando mais uma vez que os ingressos já foram selecionados por critérios anteriores ao vestibular: conseguiram concluir o Ensino Médio, o que para a realidade das populações indígenas é praticamente impossível e, como percebemos, muitos daqueles que almejam o ingresso à universidade fazem parte de famílias com certo prestígio nas comunidades. Esta observação será fundamental para que pensemos nas implicações do possível retorno desses jovens para as aldeias depois de formados.

CAPÍTULO III

Permanência de indígenas nas universidades paranaenses

Apresentação

Como esta política de ação afirmativa para indígenas no Paraná foi idealizada para o acesso à universidade, este capítulo se propõe a analisar como tem sido a *permanência* dos que ingressaram. Como já foi dito, nenhuma política estadual de permanência foi pensada junto com a Lei 13404/01, considerando os acadêmicos indígenas. Destacaremos aqui que todas as iniciativas neste sentido foram planejadas e desenvolvidas *após* a implementação da Lei, em geral por iniciativa das próprias universidades. Observaremos, mais uma vez, que a política destinava-se apenas ao ingresso dos indígenas (ou o que isso poderia representar), mas não oferecia garantias para que estes acadêmicos pudessem dar prosseguimento aos cursos após a sua entrada.

Analisaremos as iniciativas locais que têm sido desenvolvidas neste sentido, seus avanços e suas dificuldades. Exploraremos a ação da CUIA e da FUNAI, fundamentais para que compreendamos como se encaminha a permanência dos universitários indígenas nas universidades públicas do Paraná.

3.1 Auxílios Financeiros

Sobre o primeiro ano da política de acesso, citou Battistelli, assessor para Assuntos Indígenas do Estado:

Tivemos muita dificuldade para enfrentar o ano de 2002, porque não havia em orçamento nenhum recurso para manter o auxílio bolsa dos índios nas cidades. Nós íamos conseguindo parte de um lugar, de outro, da Assembléia Legislativa [...] alguns recursos da FUNAI, PROVOPAR,⁷⁰ para vencermos aquele ano enquanto trabalhávamos pelo auxílio bolsa.

⁷⁰ Segundo o site do governo do Paraná, o PROVOPAR é “Uma Entidade civil, sem fins lucrativos, voltada ao 3º setor, que age em parceria com o governo do estado do Paraná e a sociedade civil”. Fonte: <http://www.pr.gov.br/provopar/provopar.shtml> (consulta em janeiro de 2008).

Na resolução da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), assinada em conjunto pelos reitores das universidades estaduais (Resolução Conjunta 035/01), que regulamentou o primeiro vestibular, não há menção à permanência, nem a nenhum tipo de bolsa-auxílio. Sabe-se, através de relatos como o apontado acima, que em 2002 e 2003 os estudantes recebiam uma bolsa de R\$ 250, mas não há nenhum tipo de resolução administrativa regulamentando este pagamento. Ou seja, nesses dois primeiros anos o pagamento da bolsa ficou à mercê de “doações”. A partir de 2004, através da Resolução 016/04 (SETI), foi fixado o valor de R\$ 270, a ser repassado para as universidades por esta secretaria. Em 2006 este valor foi equiparado ao valor do salário mínimo, R\$ 350, através da Resolução 029/06 (SETI). Não havia, até o último vestibular (2006), qualquer legislação que garantisse a continuidade do pagamento, apenas estas resoluções citadas. Em 27 de dezembro de 2007, a Lei 15.759, de autoria do deputado Luiz Cláudio Romanelli (PMDB/PR), foi sancionada pelo governador Roberto Requião. Ela prevê:

Artigo 1º - Compete à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior regulamentar, por meio de Portaria, a concessão da bolsa-auxílio aos estudantes indígenas que tiverem seu ingresso nas Universidades Públicas Estaduais do Paraná.

§ 1º - A bolsa-auxílio será concedida durante 12 (doze) meses por ano, de janeiro a dezembro, até o final do curso universitário, e basear-se-á no valor de um salário mínimo.

§ 2º - O valor mensal da bolsa-auxílio será acrescido de um quarto quando o estudante universitário indígena possuir família.

§ 3º - O valor da bolsa-auxílio será concedido em dobro no mês correspondente ao ingresso do estudante na Universidade.

Desta forma, o pagamento da bolsa-auxílio para estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná está regulamentado. Definiu-se, com seis anos de atraso, *uma* política estadual de permanência.

Após consulta ao site⁷¹ do deputado Romanelli, não foram encontradas em projetos de lei outras referências às demandas indígenas, outras leis aprovadas ou algo correlato em sua biografia política. Segundo o assessor para Assuntos Indígenas, Evidio Battistelli, a Lei 15.759/2007 também é de sua lavra (ou pelo menos parte dela). Battistelli e Romanelli parecem repetir o mesmo ritual da aprovação da Lei 13.134/01 (Battistelli e Silvestri), com a mesma heteronomia: nem indígenas nem universidades consultados. Este fato torna-se mais evidente na formulação e na aprovação desta lei do que nas outras, porque já havia sido enviada pela CUIA uma proposta de redação, que não foi seguida. Na fala de um professor da CUIA antes desta lei ser aprovada:

A gente fez um ofício, sugerindo à SETI que faça um sistema de bolsas. [...] Sugerimos à SETI que pagasse um terço a mais da bolsa para quem tivesse um filho, dois terços para quem tivesse dois, três terços para quem tivesse três filhos ou mais. Esta foi a proposta que a CUIA elaborou. (Entrevista 23)

A proposta da CUIA leva em conta o fato de muitos estudantes já serem casados, o que não foi considerado na Lei 15759/07. Existe um acréscimo de um quarto para o caso de o indígena “já possuir família”, expressão que consideramos vaga. Na declaração de Romanelli sobre este inciso:⁷²

E um quarto a mais no valor para estudantes com família assegura a presença, [de estar] sendo acompanhado, do pai ou da mãe, como é a tradição para estes povos, sem todavia passarem por maiores privações no novo ambiente.

O valor de R\$ 87,50 não parece adequado para tal, principalmente se considerarmos como “família” o cônjuge (sem emprego na nova cidade) e o(s) filho(s), que geralmente acompanham o estudante. Mais uma vez não foi considerada a experiência (a esta época já acumulada por seis anos) das universidades, que já tinham apresentado proposta sem dúvida mais adequada.

⁷¹ <http://www.luizromanelli.com.br/> (consulta realizada em janeiro de 2008).

⁷² Fonte: Secretaria Especial para Assuntos Estratégicos. <http://www.seae.pr.gov.br/modules/noticias/print.php?storyid=845> (consulta realizada em janeiro de 2008).

É preciso reconhecer a importância da “dobra” do valor no primeiro mês (Lei 15.759, Inciso 3), considerando as despesas provenientes de mudança, instalação e compra de material. Nos relatos foram apontadas dificuldades financeiras por conta dessas “novas” despesas no primeiro mês.

Na UFPR, que não usufrui das bolsas destinadas às estaduais, as ações relacionadas à permanência deram-se de forma diferente. Nesta universidade, a partir de sua entrada na composição do Vestibular dos Povos Indígenas, há um termo de convênio oficializado com a FUNAI (Convênio nº.502/04) que prevê uma divisão de competências entre as duas instituições em relação aos estudantes indígenas.⁷³ Destaco, para fins desta análise:

No que compete à UFPR, cabe garantir, em relação a um programa de permanência (Cláusula Terceira, item 3):

- a) Alimentação gratuita, durante o período letivo, nos restaurantes universitários ou por meio do repasse aos estudantes de recursos específicos para cobrir suas despesas de alimentação durante o período que vigorar o calendário escolar e funcionamento dos restaurantes universitários;
- b) Concessão de bolsa mensal dentro dos diversos programas da UFPR, ou outro programa específico, para despesas de manutenção pessoal, e as não cobertas pelo termo de cooperação e pelos demais itens do programa de permanência [...] durante o período do calendário escolar, inclusive nos períodos de greve.
- c) Assistência médica durante o período letivo conforme o programa CASA da UFPR, e através do estabelecimento de Termos de Cooperação com outras instituições de saúde indígena.

A FUNAI deve (Cláusula Terceira):

2. Garantir aos estudantes indígenas residentes em localidades distintas daquelas em que se situam os campi da UFPR hospedagem ou alojamento durante o período em que estiverem regularmente matriculados em um curso no qual tenham ingressado por meio do processo seletivo específico previsto pela Resolução nº037/04-COUN e estiverem freqüentando regularmente as aulas;
3. Garantir o deslocamento dos estudantes indígenas durante o calendário letivo e, anualmente, durante o recesso acadêmico, da sede da UFPR em Curitiba (PR), até seus respectivos domicílios, bem como para o retorno às aulas;

⁷³ Existe outro Termo de Convênio entre a FUNAI e uma universidade federal, a UnB (Convênio 001/2004).

4. Apoiar os estudantes indígenas na aquisição de material didático indispensável às atividades do curso em que estejam regularmente matriculados, excetuando-se livros disponíveis no sistema de Bibliotecas da UFPR.

O custeio de hospedagem pela FUNAI dá-se através de uma bolsa individual,⁷⁴ de acordo com os seguintes valores:

Tabela VII – Valores das Bolsas concedidas pela FUNAI para acadêmicos da UFPR

Ano	Estudantes Previstos	Valor Individual Mês R\$	Valor Unitário Ano R\$	Valor Total Ano R\$
2006	10	570	5.700	57.000
2007	17	630	7.560	128.520
2008	24	690	8.280	198.720
2009	34	760	9.120	310.080

Fonte: Anexo I do Termo de Cooperação 025/05 UFPR (as contas foram refeitas, pois no Termo estavam erradas)

A bolsa concedida pela UFPR faz parte de um programa da PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), chamado de “Bolsa Permanência” (não sendo específico aos indígenas), no valor de R\$ 210. Totalizando: em 2007, um estudante indígena na UFPR ganhou R\$ 840, valor previsto para o pagamento de hospedagem e alimentação nos fins de semana (já que nos dias de semana a UFPR oferece para esses alunos refeição gratuita no restaurante universitário) e manutenção pessoal.⁷⁵ Cabe ressaltar que a FUNAI financia material didático, além da verba da bolsa. Podemos observar que, apesar de regida pelo mesmo concurso que as estaduais, a UFPR apresenta condições relacionadas ao financiamento dos estudantes bem diferentes daquelas das estaduais. Sem dúvida, esta oferta torna-se um importante quesito para que a competição por esta universidade se torne mais acirrada, como expusemos no Capítulo II.

⁷⁴ Em Portaria de 06 de agosto de 2006, foi publicada tabela que define o “Referencial de auxílio financeiro a estudantes indígenas do ensino superior em instituições estaduais, federais ou particulares”. Segundo este documento, a UFPR enquadra-se na Categoria A (R\$ 700) para despesas referentes a “Apoio para hospedagem, alimentação, transporte e apoio escolar”. A Categoria A é exclusiva para o Convênio 002/2006 entre a FUNAI e a UFPR. A UnB é a única que tem auxílio enquadrado na Categoria B (R\$ 900), que se propõe ao mesmo tipo de apoio. Ainda restam a Categoria C (de R\$ 200 a R\$ 400) e a Categoria D (de R\$70 a R\$150). Segundo a Portaria, o auxílio será definido “após análise pela Unidade Executiva Regional e Coordenação Geral de Educação das necessidades dos estudantes e a possibilidade orçamentária da FUNAI”.

⁷⁵ Foi relatado por uma estudante que, durante a greve (2007), os estudantes ficaram sem a alimentação concedida pela UFPR, em função de o restaurante universitário estar fechado.

O Termo de Convênio 502/04 entre FUNAI e UFPR tem validade de cinco anos contados a partir de 2004, podendo ser renovado (Cláusula Quinta – da Vigência). A Resolução nº037/04 do Conselho Universitário da UFPR, que aprova o “Plano de Metas de Inclusão Racial e Social”, não determina prazo-limite para a disponibilização de vagas suplementares, o que merece atenção.⁷⁶

3.1.1 Condições e contrapartidas das bolsas

As contrapartidas exigidas para os estudantes indígenas por conta do recebimento das bolsas soam como uma espécie de “contrato”. Cabe destacar:

Em relação à bolsa prevista pela Lei 15759/07 – Estaduais:

O Art. 1º, inciso 4 da Lei 1575/07 prevê:

O pagamento da bolsa-auxílio será automaticamente interrompido se o bolsista tiver falta não justificada, a critério da Direção da Universidade, superior a dez por cento das aulas do mês do benefício, apurada a frequência em todos os componentes curriculares relativos ao ano em que o aluno esteja matriculado.

No Regimento da UEM (2007), consta em seu Art.82, Inciso 1: "Entende-se por assiduidade a frequência de, no mínimo, 75% da carga horária de cada disciplina".

Na UEM, assim como em todas as universidades estaduais do Paraná, a frequência mínima é de 75% da carga horária, sendo, portanto, admitidos pela universidade 25% de faltas. Não é compreensível, e muito menos coerente, a interrupção da bolsa por número superior a dez por cento de “faltas não justificadas”. É difícil inferir qual a razão deste “critério de corte”, principalmente se já há um critério estabelecido: o número-limite de faltas já está estipulado pela universidade e por ele são regidos os demais estudantes. Parece rondar

⁷⁶ Ao contrário da oferta de vagas para negros (20% das vagas) e estudantes de escolas públicas (20% das vagas), as quais têm validade de dez anos a partir de 2005 (Resolução nº 037/04-COUN). Inferimos que uma das causas para esta diferença seja o fato de novas vagas terem sido criadas para os índios, ou seja, vagas suplementares.

uma lógica do privilégio às avessas: os acadêmicos têm que se fazer “merecedores” dos “benefícios” (bolsa e vaga), podendo faltar muito menos que outros estudantes.

Antes da lei citada, já existia certa cobrança por parte da SETI, e por conseguinte da CUIA, em relação ao rendimento e à frequência dos indígenas, como exposto na fala de um estudante:

Existe uma cobrança muito forte por parte da CUIA, [...] que às vezes não bate com a realidade que hoje os estudantes enfrentam na universidade. Rendimento, presença, não 'tão batendo com a realidade que os estudantes enfrentam pra ficar (na universidade) e estudar. (Entrevista 12)

Além da lógica do “merecimento”, acreditamos que tal cobrança seja fruto do alto número de faltas de alguns indígenas, uma das possíveis causas de um “baixo rendimento” acadêmico. Salientamos que muitas vezes as faltas estão relacionadas ao traslado de ida e volta à Terra Indígena, como expresso na fala de uma estudante de pedagogia:

Eu vejo o problema dos meninos que deixaram a família lá [na TI]. Eles muitas vezes vão na sexta e já perdem a sexta feira de aula. Só vão retornar na terça, porque na segunda também não tem como. (Entrevista 4)

E na fala de um estudante de medicina (ao ser inquirido por seu coordenador de curso em relação às suas faltas):

Houve um falecimento em minha família e por isso tive que ficar mais tempo lá [na TI]. Não deixaram eu sair de lá.

Obviamente não pretendemos afirmar que todas as faltas são legítimas e estão relacionadas às questões expostas acima, nem deixamos de reconhecer a importância fundamental da frequência desses estudantes. Nosso objetivo é apontar tais peculiaridades que não podem ser desmerecidas.

Em relação às bolsas oferecidas pela UFPR e pela FUNAI, pode ocorrer a perda do auxílio nos seguintes casos (Termo de Cooperação FUNAI/UFPR, Cláusula Quinta – Da Suspensão/Perda dos Benefícios):

- a) trancamento de matrícula
- b) cancelamento do registro acadêmico, por abandono do curso ou nas demais hipóteses previstas pelas normas da UFPR;
- c) reprovação por faltas, sem motivo justificado, a partir de avaliação do Comitê Gestor;
- d) desempenho escolar insuficiente, a partir da recomendação do Colegiado do curso ao Comitê Gestor;
- e) jubramento;
- f) não observância das cláusulas deste Termo de Cooperação ou das demais normas internas da UFPR;
- g) conclusão de curso.

Quanto ao quesito “desempenho escolar”, alertamos que esta cobrança deve ser vista com cuidado, principalmente se levada em consideração a trajetória dos indígenas, vindos de um Ensino Médio deficitário, geralmente distante das aldeias, e muitos provenientes de supletivos e de profissionalizantes. Cabe pensar em qual referencial está se classificando um “bom desempenho” e se isto é possível, de igual maneira, com os estudantes indígenas.

Além do Termo assinado com a UFPR, a FUNAI tem um documento que normatiza o apoio financeiro a estudantes indígenas no Ensino Superior em todo o Brasil (universidades públicas e particulares⁷⁷), a Portaria 63, de 23 de janeiro de 2006. Nele também está contido um pré-requisito relacionado ao agora chamado “aproveitamento acadêmico”, em seu Art.2º, Inciso 4º: "O estudante não poderá ter mais de dois semestres consecutivos ou três semestres alternados sem aproveitamento acadêmico".

Sobre este delicado “aproveitamento acadêmico”, estamos de acordo com os termos de uma assistente social que trabalhou com os estudantes indígenas:

⁷⁷ A FUNAI também tem ações de fomento a indígenas cursando universidades privadas. Como exemplo, segundo Cajueiro (2007), para a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) são direcionadas 25 bolsas de estudo, correspondentes a 25% do valor das mensalidades para o acadêmico indígena aprovado em seu vestibular. Para a UNIGRAN, outra universidade particular do Mato Grosso do Sul, são oferecidas bolsas no valor de 50% da mensalidade.

O corpo docente, em qualquer universidade, quer que o estudante passe. Esse é o aproveitamento. Pra nós, na verdade, cada ano era mais um ano pra eles, nem que eles estivessem [ainda] no primeiro ano.⁷⁸ E fazia muita diferença na vida de cada um deles. O jeito de eles aproveitarem isso é muito diferente do de outro estudante. Alguns não, alguns rapidamente se introduziram nos grupos, mas são exceções. (Entrevista 18)

A Portaria 63 traz ainda, em relação ao corte da bolsa, no Art.2, Inciso 5:

O apoio financeiro será restrito a até dois semestres além do período de conclusão do curso tanto por falta de aproveitamento, frequência insuficiente ou trancamento de matrícula [...].

Não parece contemplada, neste inciso, uma situação bem comum entre os acadêmicos indígenas do Paraná – a transferência de curso – que ainda será comentada. Caso ocorra, existe risco de a bolsa ser cortada se for ultrapassado um ano do tempo previsto no ingresso, ou seja, a contagem do tempo não é reiniciada com o novo curso.

Ainda em relação às atribuições previstas na Portaria 63, o Art.1, Inciso 3º determina que o estudante deva ter:

Proposta de trabalho a ser desenvolvido durante e após o curso, junto com sua comunidade ou outra comunidade indígena, ou estudantes do Ensino Médio que estudam em centros urbanos.

Como uma espécie de “pagamento” pelo auxílio, o estudante torna-se, portanto, *obrigado* a desenvolver “proposta de trabalho” em alguma comunidade. Não nos parece a melhor forma de incentivo ao atendimento das demandas indígenas, embora compreendamos que este pré-requisito possa ser uma estratégia para evitar a desconexão dos acadêmicos com os povos, o que falaremos adiante, no Capítulo IV. Na UFPR esta recomendação não é seguida com rigidez nem pela FUNAI de Curitiba, nem pela própria universidade.

Esta conexão com as demandas indígenas é estimulada pela Comissão de Acompanhamento aos indígenas da UFPR de outra forma: por “vivências” em comunidades próximas a Curitiba, como forma de assegurar a manutenção dos vínculos dos estudantes com

⁷⁸ A seriação nas universidades estaduais paranaenses conta-se por anos, e não por semestres.

as causas dos povos, fazendo parte da “contrapartida” exigida pelo recebimento da Bolsa Permanência (da própria universidade).⁷⁹ O recebimento desta bolsa implica que:

O estudante deverá desempenhar atividades administrativas ou acadêmicas em diversas unidades da UFPR. Estas atividades deverão fazer parte do Plano de Trabalho, ligado, preferencialmente, à sua área de atuação acadêmica. O estudante deverá realizar 12 (doze) horas de atividades semanais. (AAE – Assessoria de Assuntos Estudantis da UFPR)

As horas requisitadas são destinadas às vivências e à presença em reuniões marcadas pela Comissão de Acompanhamento da UFPR. Ainda não se sabe o quanto tal iniciativa pode contribuir para um possível compromisso político dos estudantes com as demandas indígenas, durante e após a sua formação.

3.2 Problemas e peculiaridades relacionados à permanência

Os estudantes das estaduais, ao serem perguntados sobre o auxílio financeiro fornecido pelo governo do estado, em unanimidade, o consideraram como insuficiente. Na fala de um estudante:

Essa bolsa é a única garantia que temos para viver aqui, na cidade, mas é um problema, porque é insuficiente, não dá pra se manter. Já falei nas reuniões da CUIA, na FUNAI [...] Se eu não tivesse um lugar para morar aqui como eu iria fazer? Um aluguel já é R\$ 200... (Entrevista 12)

Apenas uma pequena parte dos estudantes está nesta situação: ter familiares morando na cidade onde se localiza a universidade. Portanto, com este valor, R\$ 350, os estudantes têm que pagar moradia (salvo algumas exceções, que serão comentadas), alimentação, custos com a formação e despesas pessoais. Além disso, o que é um agravante, alguns ainda têm que sustentar família. Por isso, não é raro estudantes que, para complementarem a renda, se mantêm na universidade trabalhando em subempregos, como bóia fria (nas férias), lavando roupas pra fora ou vendendo artesanato. Na fala de um professor da CUIA:

⁷⁹ Este trabalho é realizado em Piraquara, Terra Indígena próxima a Curitiba. Os alunos planejavam fazer trabalhos de saúde preventiva, fato observado em reunião de 29 de agosto na PROGRAD, UFPR.

Ganham uma bolsa de R\$ 350 e deixam a esposa e às vezes os filhos morando a 150, 250 quilômetros daqui. E aí têm que viver aqui e a família fica lá, sem dinheiro. Eles mal conseguem viver aqui com os R\$ 350. A bolsa é sabidamente insuficiente. [...] Na época em que a bolsa era de R\$ 280, tinha estudante que vivia com R\$ 130 aqui e mandava R\$ 150 para a família. [...] Tem estudante indígena aqui, inserido em um programa de inclusão social, que vive abaixo da linha da pobreza e há alguns abaixo da linha da miséria. [...] Todas as outras políticas de permanência são pra remediar isto. (Entrevista 23)

Dessa maneira, uma bolsa de auxílio estudantil, que seria para financiar a formação do estudante, acaba se tornando uma espécie de *salário*, sendo a única fonte de renda de muitas famílias.

Na UFPR os estudantes consideraram que os auxílios suprem suas necessidades. A FUNAI, além da bolsa, oferece material didático e, na fala de uma estudante:

Odontologia é um curso em que a gente ganha bastante material. Como a FUNAI se encarrega de pagar o material, às vezes eles vão lá entregar e eles dizem [os colegas de turma]: "você ganha isso daí, dá um pouco pra gente!". Não, não é bem assim... É bem chato às vezes. (Entrevista 1)

É perceptível que a frase “você ganha isso aí, dá um pouco pra gente” está impregnada de um falso universalismo: se um tem direito, todos devem ter. O que “tem” se torna assim um privilegiado, numa “virada de jogo” retórica que despreza toda a trajetória histórica de etnocídio dos indígenas no Brasil. Em relação às vagas e aos auxílios financeiros, é recorrente este ranço do “privilegiado”, quase sempre acompanhado de uma sutil discriminação. Não foram raros nos relatos as denúncias do excesso de cobrança que muitos estudantes indígenas sofrem pelo recebimento de “verbas públicas” e por terem um vestibular específico, “só pra eles”. Até o argumento de não serem *cotas* e sim *vagas suplementares* não parece suficiente – professores e colegas de turma frequentemente tratam os estudantes indígenas como felizardos, aqueles que têm de agarrar com unhas e dentes a oportunidade de estar em uma universidade pública. O estudante “privilegiado” deve dar o exemplo.

Segundo o relato de uma estudante em relação a seus colegas de turma:

Meus colegas da universidade acham que, como o vestibular é separado, é bem mais fácil pra gente passar, mas eu acho que não é tão fácil assim. Eles acham que temos

privilégio. [...] Se um de nós, índios, que entrou reprova ou tá mal em alguma matéria, eles dizem: "é porque é índio, é porque é índia". Porque entrou por bolsa, não se tem a capacidade que eles têm. Mas se um filhinho de papai reprova, é porque não estudou. Eles acham que a gente tem que passar em tudo porque ganha bolsa. (Entrevista 2)

Além da cobrança institucional já citada (relacionada aos pré-requisitos exigidos para o pagamento das bolsas), os estudantes na universidade deparam-se com este outro tipo de cobrança: têm de se fazerem “merecedores” dos benefícios. Em conversas informais, alguns estudantes mais jovens disseram que são repreendidos por irem a festas, a partir do argumento de estarem fazendo “uso inadequado” da bolsa, ou pior, por estigmas, como “índio é festeiro” ou “índio tem problemas com alcoolismo”.⁸⁰ Festas, muito comuns entre universitários jovens, têm outra conotação em relação aos índios.

Estes estigmas (e outros) que acompanham a população indígena do Brasil permanecem na universidade que, em tese, seria um lugar de questionamento e reflexão sobre estas imagens do senso comum. Não é de nosso interesse reforçá-los, mas rapidamente citar alguns “infelizes” comentários, que ouvimos e tomamos nota, relacionados aos estudantes indígenas:

Esse pessoal é fogo! São criativos para pescar, mas para estudar não. (Coordenador de curso).

Você dorme muito? Sente muita preguiça? (Integrante da CUIA, ao perguntar a um estudante sobre seus atrasos).⁸¹

Cabe ressaltar que estas citações explícitas de preconceito e desconhecimento não são as mais frequentes em relação aos indígenas. É mais comum que sejam tratados com certa “invisibilidade”, como na fala de uma outra coordenadora de curso, ao se surpreender com

⁸⁰ Apesar de considerarmos preconceituosa a taxação como alcoólatra, existem diversos trabalhos relacionados ao alcoolismo entre indígenas. Sobre os Kaingang da Bacia do Rio Tibagi (Terra Indígena do Apucarantina, Paraná), segundo Oliveira (2004, p.347), “É possível afirmar que o alcoolismo entre os Kaingang tem, de um lado, sua raiz na cultura tradicional e, de outro, é incorporação e transformação decorrentes da “conquista”, da introdução da cachaça, que disseminou a problemática entre eles. Continuam a fazer uso da bebida, agora não mais a fermentada, e sim a destilada. O alcoolismo, assim como a violência, foi atualizado em um contexto fundado em grandes transformações”.

⁸¹ Este estudante, em resposta, disse que mora longe e seu passe (oferecido pela Prefeitura da cidade) só começa a funcionar a partir das 7 horas e que, devido a isso, acaba se atrasando.

fato de um dos seus alunos ser indígena: "Este menino é tão índio quanto eu. Parece um aluno de periferia".

Quanto a esta questão, estamos de acordo com Souza Lima e Barroso-Hoffman (2007, p.17):

É preciso ter muito claro que os acadêmicos indígenas são jovens que podem ser fenotipicamente muito parecidos com os habitantes regionais com que convivem. Chegam a ponto de, como dito antes, serem até invisíveis, enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas, para seus professores e para a estrutura universitária em que se inserem.

Apesar de serem oriundos do mesmo Ensino Médio de jovens “de periferia”, têm características distintas, em função de seus sistemas de valores e de pensamento também o serem. Cabe lembrar, mais uma vez, que tais peculiaridades são ignoradas desde os bancos escolares. Como exemplo, problemas na leitura e na escrita (que são muito comuns entre os acadêmicos, segundo relatos) podem estar relacionados não apenas a uma má formação secundária, mas às suas maneiras distintas de comunicação: principalmente pela via da oralidade e, em alguns casos, em outra língua. Tal distinção cultural deve ser levada em conta não como um *problema a mais*, mas como uma riqueza que precisa ser reconhecida pelos professores, o que não parece ter sido feito a contento. Como expresso na fala de uma assistente social:

Os professores em geral não têm o preparo para lidar com isso e lidam com eles como lidam com qualquer outro estudante com dificuldades. Em geral menosprezam, porque vai dar trabalho demais se lhes der muita atenção. [...] [os alunos] os assustam, é sempre uma grande surpresa. [...] Do docente, o pior é o descaso. Se ele entrou aqui, ele tem que ser visto como diferente e respeitado em sua diferença. (Entrevista 18)

Desta forma, percebemos que tão prejudicial quanto tratar um aluno indígena como “especial” ou “privilegiado” é tratá-lo a partir de padrões já consolidados, aos quais não correspondem. Não há como suas demandas particulares serem confundidas com outras (relevantes) demandas estudantis, embora tenham semelhanças óbvias. Como colocamos anteriormente, muitos acadêmicos têm família e ela ora fica na aldeia (o que para eles próprios é pior, segundo relatos), ora vai para a cidade. Segundo o relato de uma estudante:

Eu tenho cinco crianças aqui comigo e um ficou na aldeia [o mais velho]. Meu marido trabalha como caseiro, e veio pra cidade porque eu vim. Eles terem vindo [o marido e os filhos] é uma tranquilidade, porque a gente volta só quando são as férias, no final do ano. (Entrevista 4)

Além disso, muitos estudantes indígenas, ao ingressarem na universidade, não têm a menor noção do que ela seja, como já dissemos no Capítulo I. Entender o *campus*, a divisão de matérias e os critérios de avaliação pode ser uma experiência muito traumática, conforme foi afirmado de forma quase unânime. Nos termos de uma estudante:

Você entra aqui perdido. Colocam você na universidade e você se vira. Pra você ter uma noção, eu tive que me acostumar até com o barulho. [...] A gente entra e fala assim: "eu quero fazer tal curso porque é bonito, porque todo mundo faz", mas você não sabe as dificuldades. [...] Você chega aqui e vê um monte de sigla pra cá, sigla pra lá e você não sabe de nada, ai meu Deus do céu, o que é que é isso? Na minha primeira aula o professor falando, todos os alunos lá debatendo com ele e eu não sabia sobre o que eles estavam falando. E eles não tão nem aí, você se vira, não tem diferença igual no vestibular, você é igual a todo mundo. (Entrevista 11)

“Acostumar com o barulho” remete a outra peculiaridade: os estudantes, em sua maioria, moravam nas aldeias, que têm dinâmica de cidade pequena; a experiência de morar numa cidade grande quase sempre é relatada como desagradável – barulho, sujeira, horários diferentes, falta de contato mais humano com as pessoas, opções de divertimento que não agradam foram alguns dos incômodos relatados – além de considerarmos o ponto central exposto: a diferenciação termina no acesso.

Na fala de uma estudante:

A pior coisa foi o deslocamento da reserva para vir para a cidade, e saudade da terra. No primeiro ano em que eu cheguei, eu já pensei em voltar, ir embora. A gente acostumou lá na mata, tudo é tranquilo, não tem essa correria que tem na cidade; acordar seis da manhã todos os dias para nós foi estranho. Muitos alunos foram embora. (Entrevista 5)

O que tem sido feito em relação ao “ir embora” será melhor abordado no tópico a seguir.

3.3. Políticas locais de permanência

A Tabela abaixo tem informações atualizadas até 2006 sobre os estudantes indígenas de cada universidade.

Quadro IX – Situação dos universitários indígenas em IES públicas paranaenses (2006)

IES	Ano Ingres.	Etnia	Curso	Anos	Série/ Situação	Previsão conclusão
UEM	2002	Kaingang	Agronomia	5	Desistente	-
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	-
		Kaingang	Direito	5	4ª série	2008
	2003	Guarani	Agronomia	5	Falecido	-
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	-
		Guarani	Eng. Mecânica	5	Desligado	-
	2004	Guarani	Pedagogia	4	4ª série	2007
		Guarani	Medicina	6	2ª série	2011
		Guarani	Administração	5	1ª série	2011
	2005	Guarani	Pedagogia	4	2ª série	2008
		Guarani	Informática	4	1ª série	2010
		Guarani	Enfermagem	5	2ª série	2010
	2006	Guarani	C. Sociais	4	2ª série	2009
		Kaingang	C. Sociais	4	2ª série	2010
		Kaingang	C. Sociais	4	1ª série	2010
		Guarani	Enfermagem	5	1ª série	2010
Kaingang		Farmácia	5	Desistente	-	
Kaingang		Enfermagem	5	2ª série	2010	
IES	Ano Ingres.	Etnia	Curso	Anos	Série/ Situação	Previsão conclusão
UEL	2002	Guarani	Administração	4	1ª série	2009
		Guarani	Medicina	5	4ª série	2007
		Guarani	Veterinária	6	3ª série	2009
	2003	Guarani	Medicina	6	4ª série	2008
		Guarani	Odontologia	5	4ª série	2007
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	-
	2004	Guarani	Odontologia	5	3ª série	2008
		Guarani	Jornalismo	4	Desistente	-
		Kaingang	Medicina	6	2ª série	2010
	2005	Guarani	Secretariado	4	2ª série	2008
		Kaingang	Letras	4	Desistente	-
		Guarani	Jornalismo	4	Desistente	-
	2006	Guarani	Direito	5	1ª série	2010
		Xokleng	Agromomia	5	1ª série	2010
		Guarani	Enfermagem	4	1ª série	2009
		Guarani	Enfermagem	4	1ª série	2009
Kaingang		Direito	5	1ª série	2010	
Kaingang		Direito	5	1ª série	2010	

IES	Ano Ingres.	Etnia	Curso	Anos	Série/ Situação	Previsão conclusão
UEPG	2002	Kaingang	Pedagogia	4	Concluído	2005
		Xokleng	Agronomia	5	Desistente	-
		Kaingang	Odontologia	5	Desistente	-
	2003	Kaingang	Ed. Física	4	Desistente	-
		Kaingang	Ed. Física	4	Desistente	-
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	-
	2004	Kaingang	Ed. Física	4	1ª série	2009
		Kaingang	Com. Social	4	Desistente	-
		Kaingang	Agronomia	5	Desistente	-
	2005	Kaingang	Enfermagem	5	1ª série	2010
		Kaingang	Ed. Física	4	1ª série	2009
		Kaingang	Ed. Física	4	Desistente	-
	2006	Kaingang	Pedagogia	4	1ª série	2009
		Guarani	Direito	5	1ª série	2010
		Kaingang	Direito	5	1ª série	2010
		Guarani	Odontologia	5	1ª série	2010
Kaingang		Enfermagem	5	1ª série	2010	
Kaingang		Ed. Física	4	1ª série	2009	
IES	Ano Ingres.	Etnia	Curso	Anos	Série/ Situação	Previsão conclusão
Unespar (UENP)	2003	Guarani	Geografia	4	Concluído	2006
		Guarani	Pedagogia	4	4ª série	2006
		Guarani	Administração	5	4ª série	2007
	2004	Guarani	Sistemas de Informação	4,5	Desistente	-
		Guarani	C.Biológicas	4	Desistente	-
		Guarani	Direito	5	Desistente	-
	2005	Guarani	História	4	Desistente	-
		Kaingang	Pedagogia	4	2ª série	2008
		Guarani	Direito	5	2ª série	2009
	2006	Guarani	C.Biológicas	4	1ª série	2009
		Guarani	Direito	5	1ª série	2010
		Guarani	Pedagogia	4	1ª série	2009
		Terena	Letras	4	1ª série	2009
Guarani		Geografia	4	1ª série	2009	
Kaingang	Pedagogia	4	1ª série	2009		

IES	Ano Ingres.	Etnia	Curso	Anos	Série/ Situação	Previsão conclusão
Unioeste	2002	Guarani	Pedagogia	4	Desistente	-
		Kaingang	Fisioterapia	5	Desistente	-
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	-
	2003	Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	-
		Kaingang	Informática	5	Desistente	-
		Kaingang	Informática	5	Desistente	-
	2004	Guarani	Direito	5	Desistente	-
		Kaingang	Odontologia	5	Desistente	-
		Kaingang	Odontologia	5	Desistente	-
	2005	Guarani	Odontologia	5	Desistente	-
		Kaingang	Medicina	6	Desistente	-
		Kaingang	Matemática	4	Desistente	-
	2006	Guarani	Medicina	6	1ª série	-
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	-
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	-
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	-
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	-
		Guarani	Medicina	6	Desistente	-
IES	Ano Ingres.	Etnia	Curso	Anos	Série/ Situação	Previsão conclusão
Unicentro	2002	Kaingang	Pedagogia	4	Concluído	2005
		Kaingang	História	4	Desistente	-
		Kaingang	Enfermagem	4	Desistente	-
	2003	Kaingang	Pedagogia	4	Concluído	2006
		Kaingang	Administração	4	3ª série	2007
		Kaingang	Administração	4	Desistente	-
	2004	Kaingang	Serviço Social	4	3ª série	2007
		Kaingang	Serviço Social	4	3ª série	2007
		Kaingang	Enfermagem	4	Desistente	-
	2005	Kaingang	Administração	4	Desistente	-
		Kaingang	Serviço Social	4	2ª série	2008
		Kaingang	C. Contábeis	4	2ª série	2008
	2006	Kaingang	Enfermagem	4	1ª série	2009
		Kaingang	Letras	4	1ª série	2009
		Kaingang	Jornalismo	4	1ª série	2009
		Kaingang	C. Contábeis	4	1ª série	2009
		Kaingang	Administração	4	1ª série	2009
		Kaingang	Jornalismo	4	1ª série	2009

IES	Ano Ingres.	Etnia	Curso	Anos	Série/ Situação	Previsão conclusão
UFPR	2005	Kaingang	Medicina	5	1º semestre	2010
		Kaingang	Medicina	5	3º semestre	2009
		Kaingang	Medicina	5	1º semestre	2010
		Kaingang	Medicina	5	2º semestre	2009
		Terena	Medicina	5	3º semestre	2009
	2006	Tucano	Direito	5	1º semestre	2011
		Kamayurá	C.Biológicas	4	1º semestre	2010
		Kaingang	Odontologia	5	1º semestre	2011
		Kaingang	Odontologia	5	1º semestre	2011
		Kaingang	Enfermagem	5	1º semestre	2011

Fonte: Novak, 2007, p.110-113

Para facilitar a visualização, sintetizamos as diferentes condições oferecidas no quadro abaixo:

Quadro X – Síntese das condições de permanência oferecidas para indígenas – IES Paraná (2007)

IES	Moradia	Bolsa estadual	Bolsa FUNAI	Bolsa da Universidade	RU ⁸² gratuito
UEM	ASSIND alguns	Sim – todos (R\$ 350)	Não	Não	Sim
UEL	Moradia Estudantil alguns	Sim – todos (R\$ 350)	Não	Não	Não ⁸³
UEPG	Não	Sim – todos (R\$ 350)	Não	Não	Não
Unespar UENP	Não	Sim – todos (R\$ 350)	Não	Não	Não
Unioeste	Não	Sim – todos (R\$ 350)	Não	Não	Não
Unicentro	Não	Sim – todos (R\$ 350)	Não	Não	Não
UFPR	Não (prevista na bolsa paga pela FUNAI)	Não	Sim - todos (R\$ 690)	Sim – todos (R\$ 210)	Sim

Fonte: Entrevistas

⁸² Restaurante Universitário.

⁸³ Existe pleito da PROGRAD para que este valor seja reduzido a R\$ 0,70, sendo hoje de R\$ 1,90.

Ainda quanto aos indicadores de permanência, segundo Rodrigues e Wawzyniak: "Olhando percentualmente temos, em 2006, a seguinte situação: 1,74% de conclusão, 1,74% de falecimento, 26,96% de evasão/abandono, 69,56% de frequência" (2006, p.19).

As tabelas mostram que as diferentes condições de permanência dos indígenas oferecidas pelas universidades merecem atenção. Cabe deixar claro: a existência de um único "Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná" não corresponde ao oferecimento dos mesmos recursos para a permanência dos ingressos em cada instituição.

Em relação à *moradia*, por conta da ausência de uma política estadual neste sentido, cada universidade apresenta realidade bem diversa. Este exemplo pode ser usado para começarmos a perceber que há diferenças locais significativas: 1. em Maringá, alguns estudantes têm onde morar, em uma casa que pertence a uma ONG (ASSINDI⁸⁴); 2. em Londrina, alguns estudantes conseguiram vaga na Moradia Estudantil, mas não todos; 3. na UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE e UEPG não há nenhuma iniciativa neste sentido; 4. na federal, as despesas com moradia são previstas na bolsa concedida pela FUNAI; 5. em Guarapuava (UNICENTRO) e no *campus* de Cornélio Procópio (UNESPAR), alguns indígenas vão e voltam para as aldeias diariamente, devido à proximidade das Terras Indígenas. Não há em nenhuma delas política específica para a moradia dos indígenas, excetuando-se a UFPR.⁸⁵

Em relação à *institucionalização de políticas* de permanência dentro de cada universidade, percebe-se que esse processo também se dá de maneira diferente em cada uma delas por estar sujeito: 1. à estrutura burocrática de cada instituição, em que se apresentam níveis diferentes de dificuldade para encontrar (ou abrir) possíveis brechas para a implementação de tais políticas; 2. ao engajamento (ou à resistência) de *pessoas* – a mudança

⁸⁴ Segundo Novak (2007), "A ASSINDI é uma associação não-governamental que a princípio tinha como objetivo abrigar os indígenas que vinham para Maringá vender artesanato; atualmente, se preocupa também com a moradia dos estudantes universitários indígenas".

⁸⁵ Existe proposta para que seja reservada uma cota na Moradia Estudantil da UEL para os indígenas.

de um quadro às vezes muda todo o contexto para melhor ou para pior. Em relação a isso, percebemos que certas iniciativas só existem graças ao trabalho árduo de alguns professores, sem nenhum ou quase nenhum apoio institucional. Desta forma, quando professores como estes não existem ou estão temporariamente ausentes, o que já é difícil se torna praticamente impossível.

Uma experiência em uma universidade não pode ser transposta para outra – mesmo entre as estaduais – pois as regulamentações internas não são isonômicas; cada uma delas tem acadêmicos com demandas particulares, além de docentes e gestores distintos. Foi observado, porém, que a aprovação de políticas mais sólidas de permanência em uma determinada instituição abre precedente (para argumentação) para que elas sejam implantadas também em outra.

Em reunião da CUIA ocorrida em agosto de 2007,⁸⁶ na qual estive presente, obtive dos representantes de cada universidade informações mais atualizadas sobre a quantidade de indígenas matriculados: a UEL tinha 20, seguida da UEM com 19 e da UFPR com 17.⁸⁷ A UNICENTRO tinha 11 índios, a UEPG oito e a UNIOESTE seis.

Nessa reunião não havia representantes da UNESPAR e da UENP fato que, segundo relatos, é comum. Segundo informações do representante da SETI, a UNESPAR tem três estudantes indígenas e a UENP tem 10. Este representante só possuía tais informações por conta do repasse das bolsas já que, de acordo com ele, os representantes da CUIA destas instituições (nomeados pela Resolução 039/2007) não aparecem às reuniões. Não havia, portanto, informação alguma (além do recebimento das bolsas) sobre os 13 estudantes das duas universidades, o que consideramos preocupante, pois representavam, em agosto de 2007, 12% do total de índios matriculados.

⁸⁶ Em 10 de agosto de 2007, no município de Guarapuava. A pauta central da reunião era a organização do VII Vestibular, ocorrido em janeiro de 2008 no mesmo município.

⁸⁷ Cabe lembrar que a UFPR só entrou no vestibular indígena em 2005, oferecendo cinco vagas (duas a mais que as estaduais, que só passaram a oferecer seis vagas em 2006). Em 2007 facultou sete vagas (uma a mais que as estaduais) e, a partir de 2008, disponibiliza 10 vagas.

Reunidas todas estas informações quantitativas, registramos que no momento de realização desta pesquisa, como já foi dito, havia 84 estudantes indígenas nas universidades públicas do Paraná. Neste contexto, *o fato da UEL, da UEM e da UFPR terem mais acadêmicos índios em seus cursos não nos pareceu coincidência* (56 acadêmicos nas três universidades, 66% do total).

Na UEL há um fator, já comentado no Capítulo I, que privilegia a permanência: a proximidade das Terras indígenas. Além disso, em Londrina, os estudantes têm o apoio da FUNAI para fotocópias, uso do telefone, acesso à internet, além da sede da FUNAI ter se tornado uma espécie de ponto de encontro para eles, o que será analisado adiante. Quanto às políticas locais desta universidade, a Portaria 1237/2007 determinou que fosse criado um Grupo de Trabalho composto por dois professores, um representante da PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), uma assistente social do SEBEC (Serviço de Bem-Estar à Comunidade), uma representante da FUNAI e dois estudantes indígenas com o objetivo de:

[...] assessorar a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD no acompanhamento pedagógico e na avaliação do processo de inclusão e permanência dos estudantes indígenas na Universidade Estadual de Londrina.

Nesta portaria está prevista uma carga horária de quatro horas semanais para participação de cada servidor na Comissão.

Na UFPR registramos que consta da Resolução 037 do Conselho Universitário um capítulo relacionado à permanência:

Art. 10. A UFPR deverá implementar um programa permanente de acompanhamento dos estudantes indígenas, coordenado por comissão constituída especificamente para este fim.

Parágrafo único – O programa de acompanhamento dos estudantes indígenas deverá contemplar, ao menos, os seguintes pontos:

I - programa de permanência⁸⁸ para estudantes indígenas, a ser implementado em conjunto com a FUNAI;

II - designação de um professor orientador para cada estudante indígena desde o ingresso na UFPR até a conclusão do curso de graduação;

III - estabelecimento de mecanismos que favoreçam a inserção dos estudantes indígenas nos diversos programas da UFPR; e

IV - avaliação da necessidade de flexibilização das normas institucionais relativas a trancamento de matrícula, mudança de turno, reopção de curso, prazo máximo para conclusão etc., a fim de atender a necessidades específicas dos estudantes indígenas.

Na UEM, sobre os estudantes indígenas, há uma Resolução (205/2006) que “normatiza o processo de ocupação de vagas, matrícula e acompanhamento dos alunos indígenas beneficiados pela Lei 14995/2006”, que prevê: 1. o limite de ingresso dos estudantes indígenas a dois por curso, em cada vestibular, podendo o coordenador de cada curso autorizar a ampliação de vagas (Art. 2, inciso 1º); 2. a elaboração de um Plano Individual de Acompanhamento do Estudante Indígena (PIAEI) pela CUIA/UEM e pelos respectivos coordenadores de cursos, determinando uma flexibilização curricular, posto que o estudante poderá trancar disciplinas, ter prazo de conclusão estendido, transferir-se de curso ou de campus (Art. 3,4,5,6,7 e 8). Além desta Resolução, a UEM tem previsto em outra, a 115/2007, um programa mais completo, o PROINDI, que tem por finalidades:

I - planejar, executar e avaliar a política de inclusão e permanência de alunos indígenas;

II - acompanhar pedagogicamente os alunos indígenas junto a seus respectivos colegiados de curso, respeitada a Resolução nº 205/2006-CEP;

III - elaborar e desenvolver atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, envolvendo os alunos indígenas e suas respectivas comunidades;

IV - propor, viabilizar e participar de eventos com temáticas que contribuam para a formação intercultural e interdisciplinar da comunidade universitária e da sociedade em geral, contemplando a divulgação da produção acadêmico-científica de alunos e pesquisadores envolvidos no programa;

V - realizar eventos para discutir e avaliar os resultados do programa com a participação das lideranças/representantes das comunidades indígenas;

VI - promover sua integração com os órgãos da UEM, setores dos governos estadual e federal e/ou instituições afins.

Para esta análise, de forma resumida, destacamos o que o PROINDI/UEM prevê: 1. a oferta de monitorias obrigatórias (leitura e interpretação, metodologia de pesquisa e informática) e optativas (física, química, biologia, matemática); 2. reuniões periódicas com os estudantes, coordenadores de curso e monitores; 3. em relação à sua constituição: integrante da CUIA/UEM, coordenadores de curso, representantes dos Conselhos Indígenas do Paraná, estudantes indígenas.

Além da UEM, da UFPR e da UEL não há em nenhuma outra universidade menção à ação relacionada à permanência de indígenas em qualquer um de seus documentos oficiais.

Ao observarmos o Quadro X, impressiona o número de desistências na UNIOESTE. Representantes desta universidade apontaram obstáculos em ter suas funções na CUIA oficializadas, fato relatado em reunião. Para eles não havia na instituição nenhuma política para a questão indígena, além da dificuldade de a maioria dos estudantes (cinco de seis) estar estudando em um campus distante daquele em que trabalha. Representantes da UEPG também relataram problemas, como a impossibilidade para os indígenas de opção por um novo curso ou transferência entre instituições. Em entrevista, um professor desta instituição ressalta:

A gente precisa montar uma proposta para ser aprovada – como a que já foi aprovada pela UEL e pela UEM, e que estamos encaminhando agora – para definir critérios de permanência; se o aluno [índio] vai ter o mesmo tempo de jubramento; se vai poder cursar menos disciplinas por ano; a questão da transferência interna de um curso pra outro dentro da mesma instituição, ou externa, da UEPG para uma outra instituição para que não se perca essa vaga. [...] [Essa aprovação] tem um tempo de tramitação que atrapalha a gente e, nesse processo, cada instituição é diferente da outra e é muito burocrático. Na nossa é mais que nas outras, é mais conservadora. As outras já têm uma legislação um pouco mais aberta. [...] Outras instituições já tendo feito, é um argumento pra gente tentar fazer passar. (Entrevista 21)

O professor aponta um dos eixos fundamentais das políticas de permanência apresentadas pela UEL, a UEM e a UFPR: a flexibilização curricular. Na UEM e na UFPR,

tal flexibilização está claramente prevista nas políticas citadas e se relaciona ao aumento dos prazos de jubramento (portanto, estendendo o prazo para a conclusão dos cursos), às condições especiais de trancamento de matrícula no caso de baixo rendimento e às facilidades nos processos de transferência de curso ou de *campus*. Para nós, este é um dos pontos altos desta política de ação afirmativa: conseguiu-se, nestas universidades, quebrar sua forte estrutura burocrática – uma das principais formas de manutenção de um *status quo* excludente, maquiado como discurso justificador de “excelência” – exemplo este que poderia ser estendido para estudantes não-índios que também têm, por variadas razões, dificuldades semelhantes e que muitas vezes não se adaptam aos padrões vigentes, fato facilmente verificado pelo abandono em massa dos bancos universitários.

É importante salientar: na UFPR, apesar do tempo de jubramento para indígenas ter sido bem estendido, a bolsa oferecida pela FUNAI só é garantida até um ano após o prazo previsto de conclusão do curso (Portaria 63, Art.2, Inciso 5). Como colocamos anteriormente, em caso de transferência de curso, este prazo não é “zerado”: mantém-se a previsão de conclusão do curso de origem. Está claramente posto um limite para tal flexibilização nesta universidade. Sem o pagamento da bolsa da FUNAI, a continuidade do curso ficará certamente comprometida em face de extrapolação deste prazo. Para a bolsa das estaduais (fornecida pela SETI), não há limite de tempo para o seu pagamento, findando apenas na conclusão.

Na UEL esta flexibilização é mais sutil: não está calçada em documentos, como nas universidades citadas acima.

Em relação à importância da possibilidade de transferências, a fala de uma estudante que se transferiu do curso de direito para serviço social salienta:

O povo (do direito) é muito capitalista; eles fazem por dinheiro. Eu não sou assim. [...] As meninas já se sentiam as desembargadoras [...]. No serviço social eles são mais humanos. [...] Eles (os professores de direito) não estão nem aí pra se você está sabendo ou não. [...] O que eu mais queria era fazer direito. Sabe, quando a tua

cabeça diz que é isso que você quer, mas na realidade não é? Eu fiz toda a minha família acreditar que era isso que eu queria [...]. Daí falaram assim: nossa, de advogada para assistente social! Mas agora eles entendem que eu estou mais feliz; eu estava mal, bem mal. (Entrevista 11)

Cabe destacar também, a partir desta consideração, que os índios (assim como os não-índios) são influenciados na escolha de suas carreiras por estereótipos de profissões – os “doutores” – principalmente pelo “médico” e o “advogado”. É óbvio que existem demandas na área da saúde nas terras indígenas (o que também pode impulsionar tal escolha), mas não podemos perder de vista esta dimensão: a opção por carreiras classificadas como “de peso”. Cabe ressaltar que nestes cursos concentram-se os estudantes com maior renda familiar,⁸⁹ o que deve submeter a permanência do aluno indígena a padrões ainda mais díspares, como foi descrito claramente pela estudante de serviço social.

Em relação à medicina, na fala de uma estudante que se transferiu para o curso de enfermagem:

Eu tive um problema na medicina. Eu me senti muito ofendida com um professor, eu achava que aquilo era pra me afrontar, eu sofri muito. Nas aulas dele eu chorava antes de sair. No primeiro dia ele me apresentou pra turma: temos uma indígena! Mas já gritou lá na frente: todo mundo vai te ajudar, mas aqui ninguém dá diploma pra ninguém. No final da aula dele, ele reservava 10 minutos para eu explicar o que eu tinha entendido, mas às vezes eu não tinha entendido nada e queria fugir. Às vezes eu tinha a impressão que ele estava dando aula só pra mim. Qualquer pergunta era pra mim e se eu respondesse que não sabia, ele não admitia. (Entrevista 6)

Partindo do princípio de que não há curso mais “difícil” ou mais “fácil” e de que toda carreira requer estudo e dedicação, os problemas das estudantes em relação a esses cursos nos parecem ligados a certa cultura que os ronda (a dos “melhores” – elitista, portanto, discriminatória). Não acreditamos que o motivo dessas transferências seja uma suposta “dedicação maior” que tais cursos exigiriam, a qual os acadêmicos indígenas não conseguiriam “acompanhar”. Observamos, de forma geral, certa resistência (nada sutil) à

⁸⁹ Como exemplo, recorrente em outras universidades, embora não seja nosso objetivo tal demonstração: direito, arquitetura e medicina são, na USP, cursos da “elite”, pois são os três cursos que possuem a maior porcentagem de estudantes com renda familiar mensal superior a R\$ 10 mil. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18953.shtml>. Acesso em janeiro de 2008.

presença dos acadêmicos no curso de medicina (no Paraná), como está claramente relatado acima na fala da estudante.⁹⁰

A facilidade nas transferências (entre cursos ou entre universidades) torna-se mais importante se levarmos em consideração a freqüente falta de informação dos indígenas em relação ao perfil de cada carreira, já comentada no Capítulo I. Nas universidades onde não há esta possibilidade, ao perceber que não se trata de uma área de seu interesse, o acadêmico presta outro vestibular (desperdiçando uma vaga, caso seja aprovado em outro curso ou em outra instituição), ou então desiste. Este é um ponto que merece consideração na formulação de políticas deste tipo.

Há na UEM, na UFPR e na UEL iniciativas para acompanhamento acadêmico e já se encontram oficializadas (via documentos) nas duas primeiras. Na UEL não há um programa de acompanhamento específico: estudantes não-índios tornam-se monitores, voluntariamente, como uma opção de escolha de “atividade complementar” que todo aluno desta universidade deve cumprir por 120 horas. Na UFPR há um programa de inclusão digital e, em cada curso, o estudante indígena tem um professor chamado de “orientador” ou “tutor”. Na UEM os estudantes têm previstas monitorias, como já foi citado. Tais iniciativas podem ser fundamentais para suprir a sua carência quanto à formação básica. É um ponto que merece destaque: a universidade encarando uma questão que freqüentemente é utilizada como discurso contrário às ações afirmativas – a suposta “falta de preparo” daqueles que não passam pelo mesmo “funil competitivo” do vestibular tradicional. Podemos perceber que são reais as dificuldades pedagógicas de muitos acadêmicos indígenas e, para nós, o mais coerente seria as instituições de ensino que os receberam, as universidades, proporem estratégias para suprir esta carência, como nos casos descritos.

⁹⁰ Não consideramos a postura do professor citado como “acolhedora”, e sim vexatória.

UEM e UFPR ainda têm previstas, oficialmente, possibilidades de trancamento de disciplinas em caso de rendimento baixo, para que se evite a reprovação. Percebe-se que estas universidades têm institucionalização bem avançada de políticas de permanência para indígenas, em comparação às demais do Paraná. Porém, as questões referentes aos planos de estudos dos estudantes indígenas repercutem problemas do próprio funcionamento acadêmico, como a participação, muitas vezes decisória, dos coordenadores de curso em processos relacionados à flexibilização curricular. Na fala de uma coordenadora, que deliberava sobre o Plano de Estudo de um acadêmico indígena: "Este plano [de estudo] de vocês, olha... vou fazer um plano [como esse] para nós também, mortais...".

A coordenadora refere-se às possibilidades de “mobilidade” que os estudantes indígenas têm em sua grade curricular, neste caso, na UEM. Percebe-se a (reincidente) lógica de julgá-los privilegiados, que revela, mais uma vez, desconhecimento sobre as razões desses “benefícios”. Foi freqüente esta observação em encontros com coordenadores de cursos que têm estudantes indígenas neles matriculados: a falta de informação sobre a situação indígena no Paraná – e em todo o Brasil – e o que se pensa sobre este assunto estão permeados por estereótipos e preconceitos, o que não significa, necessariamente, que exista “má vontade” ou “perseguição”.

Percebemos, porém, entre os coordenadores, casos graves de preconceito. Na UFPR, após o primeiro vestibular (2005), não mais foram oferecidas vagas para medicina – contrariando a Resolução do Conselho Universitário. A livre escolha de curso a ser feita pelos candidatos, portanto, não é tão livre.⁹¹ Em relação a este fato é importante considerar as palavras de uma estudante:

⁹¹ Na UEM, os coordenadores de curso também têm poder de limitar a dois a quantidade de ingressantes por curso, por vestibular, de acordo com a Resolução 205/2006 – CEP, já comentado na página 94.

Ela [a coordenadora] é contra a entrada dos indígenas na universidade. Ela assumiu isso. Até agora não tem vagas [para medicina] na federal por conta disso. Ela não quer mais que os índios façam medicina. Ela falou que dá muito problema. (Entrevista 3)

Indicamos aqui, de forma ainda mais clara, o (frequente) viés preconceituoso do curso de medicina, o que nos causou preocupação. Porém não está restrito a ele: apontamos, desta forma, que qualquer política de ação afirmativa para indígenas pode ser inviabilizada na prática se não for acompanhada de uma capacitação de gestores e profissionais universitários (reitores, pró-reitores, coordenadores de curso e professores) que dê conta da desconstrução das imagens dos indígenas delineadas pelo senso comum, abordando suas particularidades culturais e seus objetivos na universidade.⁹² Esta é uma importante ação de permanência, feita a passos lentos no Paraná. Consideramos aqui sua complexidade, potencializada pela constante (e lamentável) resistência de alguns profissionais universitários a este trabalho, claramente observada na fala acima.

Isto não é regra: muitas vezes os coordenadores são receptivos aos acadêmicos, como expresso na fala de outra coordenadora: "Nosso curso está passando por uma reforma curricular e pensamos em garantir no novo currículo as inclusões de deficientes e indígenas".

Apesar da receptividade, trata-se de “inclusões” muito diferentes, o que merece atenção e cuidado. Aproveitamos para destacar a falta de exatidão da categoria *inclusão* que, propositadamente, não tem sido adotada neste trabalho. Segundo Castel (1997) e Ribeiro (1999), *inclusão*, a partir da década de 70, passou a ser tomada como categoria frequente nos discursos, da *esquerda* à *direita*, como salvação redentora de todas as mazelas sociais oriundas da crescente destruição do estado de bem-estar social em função do avanço do

⁹² O projeto Trilhas de Conhecimentos (LACED/UFRJ) tem, em suas ações, um curso de capacitação para gestores universitários a ser implementado em 2008, de acordo com um dos objetivos da segunda etapa (2007-2009): “contribuir para o preparo das universidades públicas e privadas no Brasil para melhorarem sua capacidade de promover políticas institucionais para o acesso, a permanência e o sucesso de indígenas em cursos de nível superior por meio do treinamento de integrantes de seus quadros docentes e técnico-administrativos” (Projeto trilhas de Conhecimentos, Segunda etapa, 2007).

neoliberalismo. O surgimento de uma nova pobreza – fruto do desemprego em massa, consequência da dita “globalização” aliada à flexibilização de direitos trabalhistas – configurou uma “nova questão social”, na qual surgem, com toda a força, duas categorias: *incluídos* e *excluídos*. Para nós, os *excluídos* não correspondem a uma massa disforme, definida somente pela falta (sem escola, sem moradia, sem terra, sem respeito, sem... sem... sem...), como parecem ser quando resumidos a uma palavra. Tanta complexidade por trás desta categoria, pautada pela ausência, não é considerada em diversos trabalhos acadêmicos e, segundo o nosso ponto de vista, não se aplica aos povos indígenas.⁹³

Pode parecer preciosismo apontar esta diferença, mas como foi abordado em relação aos negros, as demandas indígenas são comumente confundidas com outras. Um outro exemplo: na UEL alguns estudantes indígenas que apresentam dificuldades pedagógicas são encaminhados ao PROENE (Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais). Não temos elementos para avaliar a natureza deste programa e que tipo de trabalho é realizado com os indígenas, mas podemos afirmar como ilustração que necessidades educacionais especiais e diferenças culturais são questões pedagógicas de natureza diferente, e sobre isto registramos aqui um alerta. Mais uma vez configura-se a importância da capacitação dos docentes e dos gestores universitários.

3.4. A Comissão Universidade para os Índios – CUIA

Após a aprovação da lei 13134/2001, através da resolução 001/2001 (SETI), foi nomeada uma comissão (a toque de caixa, como já foi dito) que deveria:

organizar e acompanhar todas as etapas do processo seletivo para o ingresso dos Índios integrantes das Sociedades Indígenas Paranaenses nas Universidades Estaduais do Paraná (Resolução 001/2001 SETI).

⁹³ Sobre inclusão em Educação, ver: SANTOS, Mônica Pereira & PAULINO, Marcos (orgs.). *Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas*. São Paulo, Ed. Cortez, 2006.

Dela constavam três representantes de cada universidade, totalizando 12 componentes que organizaram, portanto, o I Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. No segundo vestibular o mesmo processo se repetiu: uma resolução (001/2002 - SETI) nomeou 19 componentes, de todas as universidades envolvidas, para a mesma função. No terceiro, novamente 19 integrantes nomeados via resolução (001/2003 - SETI) organizaram o vestibular.

Em 2004, uma outra resolução da SETI (002/2004) apresentou conteúdo diferente das anteriores: criou a CUIA (Comissão Universidade para os Índios⁹⁴), que se destaca por seu caráter permanente. Segundo Rodrigues e Wawzinyak:

Sua criação [da CUIA] resultou de uma proposta e da insistência de vários membros que vinham participando das comissões nomeadas por um período de 4 meses para atuar nas edições anteriores dos vestibulares. Nem todos os indicados participaram regularmente e alguns nunca compareceram às reuniões. Essa proposta [da criação da CUIA] resultou de uma avaliação em que a constituição de uma comissão apenas para organizar o vestibular não estava atendendo a um conjunto de questões e encaminhamentos suscitados a partir da seleção e do ingresso dos estudantes indígenas desde 2002 (2006, p 24).

Desta forma, procedeu-se à criação da CUIA, que tem como atribuições:

Art.2º – Compete à Comissão Universidade para os Índios – CUIA:

- I. Proceder à discussão, à avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei 13.134 de 18 de abril de 2001 e aquelas dispostas na presente Resolução.
- II. Realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo;
- III. Acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos;
- IV. Avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
- V. Sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena;

⁹⁴ Na sigla da comissão foi acrescentada a letra A, como forma de representar um utensílio da cultura indígena local, além de proporcionar maior sonoridade.

VI. Buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais.

Para isso, seus membros:

Art. 6º - Para atender às determinações do Art.2º desta Resolução, à exceção do inciso II, os membros da CUIA terão disponibilidade de até 04 (quatro) horas semanais de seu regime de trabalho.

Esta resolução, em seu Art. 2º, traz pontos importantes: 1. por seu caráter interinstitucional (incisos II e VI); 2. por prever ações de acompanhamento e permanência (incisos III e IV); 3. pela disponibilidade de horas semanais para que os docentes possam trabalhar com os indígenas.

Em relação ao Inciso VI, o trabalho interinstitucional da comissão merece destaque, apesar de limitado pelos entraves que impossibilitam, por exemplo, a implementação de uma política de permanência única. Este trabalho, embora peculiar, não está livre do “ranço” competitivo que muitas vezes marca a relação entre universidades no Brasil, problemáticas estas expressas por um professor da CUIA:

As estaduais têm certa competição entre elas. [...] Como Maringá e Londrina são as maiores, elas têm um pouco mais de poder nas decisões [...]. No vestibular propriamente tem um problema: cada núcleo de realização do vestibular quer fazer algum tipo de interferência; na federal, o núcleo achava que era inadmissível que os professores da comissão fossem responsáveis pela elaboração das questões [ou indicassem os responsáveis]. [...] Achavam inadmissível kaingang na prova. Consideravam que tinha que ser reduzido o número de dias da prova. [...] Uma outra dificuldade é de se pensar uma política comum pra todas elas. (Entrevista 22)

Para as condições de permanência, já que estão sujeitas aos programas locais de cada universidade, o respectivo “cumprimento” das atribuições previstas na resolução é muito variável, como já apontamos anteriormente. Enquanto representantes de algumas universidades não comparecem às reuniões, outros já conseguiram implantar políticas mais substantivas de permanência de acadêmicos índios. O que podemos inferir é que, em geral, a organização do processo seletivo toma tempo considerável de seus membros, que ainda têm outras inúmeras atividades acadêmicas. Esta característica dá à comissão estadual caráter

executor da lei, embora, após a resolução 002/2004, tenha oficialmente diferentes atribuições. Outro indício que reforça esta suposição é a escassa produção acadêmica da maioria dos integrantes sobre o tema, o que poderia indicar mais reflexão sobre a experiência. A respeito do registro mais sistemático desta experiência, um professor da CUIA cita:

Isto é o que a CUIA deveria ter feito, e acabou não fazendo. Nós tínhamos uma proposta de fazer uma publicação, contando as experiências, mas ninguém apresentou nada. (Entrevista 22)

Há um desnível do envolvimento das pessoas da CUIA com esse trabalho. Há algumas que acham que não têm que entrar numa discussão um pouco mais antropológica da questão... Se eu sou de química, eu vou lá e preparo uma coisa [questões para o vestibular] pra química, e pronto. [...] Além da parte mais operacional, teríamos que ter uma discussão sobre o que significa o ingresso dos estudantes indígenas na universidade, sobre o que a universidade tem para oferecer pra eles. Temos dificuldade de avançar nesta discussão. (Entrevista 22)

Acreditamos que este fato esteja relacionado, entre outros fatores, à composição da comissão. Alguns integrantes não têm em sua trajetória acadêmica atuação alguma junto aos povos indígenas, o que merece atenção.

O Art. 3 da resolução que cria a CUIA prevê:

A Comissão Universidade para os Índios será constituída por até três membros de cada universidade pública sediada no estado do Paraná, indicados pelos respectivos reitores, mediante perfil que contemple experiência em educação intercultural, em ensino, pesquisa e extensão com populações indígenas ou tradicionais e comprometimento com políticas de inclusão (Resolução Conjunta 002/2004 SETI).

Cabe pensar que a indicação dos membros não está, necessariamente, seguindo este critério. Podemos observar que alguns integrantes se enquadram de maneira exemplar no “perfil” proposto pela resolução, mas isto não é regra. Podemos inferir que este fato seja: 1. porque a indicação dos reitores esteja mais associada à afinidade particular (e política) do que à afinidade com a temática; 2. porque há falta de professores e pesquisadores ligados à área em algumas universidades. Na fala de uma professora da CUIA:

É uma comissão que o Reitor indica, então, ele indica pessoas do seu conhecimento, que *ele acha* que devam entender de vestibular, mas nem sempre essas pessoas que fazem parte da CUIA são pessoas que trabalham, que pesquisam populações

indígenas. [...] Isso emperra o trabalho da comissão porque, à medida que alguns membros têm desconhecimento da situação [indígena], isso impossibilita que em suas instituições eles consigam levar adiante um programa de acompanhamento dos indígenas (grifo meu). (Entrevista 17)

Não é nosso objetivo defender que qualquer trabalho com indígenas deva ser realizado por “especialista” o que inviabilizaria, por exemplo, a efetivação desta política pela falta de pessoal “qualificado” em algumas instituições. Mas gostaríamos de reforçar a importância de qualquer quadro universitário que vá trabalhar com povos indígenas ter formação contínua (o que também vale para os integrantes desta comissão). Esta preocupação está prevista no Art. 2º da resolução supracitada (002/2004), em seu Inciso III. Trabalhos deste tipo, relacionados ao acesso e à permanência de índios na universidade, requerem reflexão permanente, além de certa “humildade intelectual” para que se reconheçam, nos povos originários, suas potencialidades culturais distintas em nada inferiores às da academia. A necessidade radical desta reflexão coloca-se como uma pontuação de crítica, aqui registrada, àqueles que têm como objetivo a execução pura e simples de um vestibular. De acordo com o depoimento de um professor da CUIA: "Eu acho que há aqueles que ingressam na CUIA e imergem [na temática] e aqueles para os quais este é um espaço burocrático. (Entrevista 16)

Outro ponto considerado problemático em vários relatos é a rotatividade dos integrantes da CUIA, de acordo com as seguintes razões: 1. a troca de reitor em alguns casos representou a troca de membros da comissão; 2. vários membros afastaram-se para dar prosseguimento às suas pesquisas de doutorado; 3. houve afastamentos por divergências entre membros e suas respectivas instituições (mais raros). A falta de continuidade nos cargos em comissões como esta é sem dúvida prejudicial ao avanço desta política, graças à sua especificidade e por ainda estar em desenvolvimento, como é possível perceber ao longo deste trabalho. Segundo um professor da CUIA, em relação à UEL:

Temos dificuldade aqui para encontrar professores para participar deste programa. Temos pouca gente: dois professores saíram de licença, uma se aposentou e houve mudanças na PROGRAD, o que criou um problema de debandada simultânea de várias pessoas. (Entrevista 23)

Neste sentido a UEM, única universidade estadual a ter núcleo relacionado à etnologia indígena (Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história), coloca-se em posição de destaque, o que pode ter influenciado o maior avanço na institucionalização de políticas voltadas para indígenas nesta instituição, como comentamos.⁹⁵ A UFPR, apesar de ter núcleo semelhante, nenhum de seus integrantes (em agosto de 2007) compunha a CUIA e nem trabalhava no acompanhamento dos estudantes indígenas. Quando a federal ingressou no vestibular membros deste grupo participavam da CUIA, mas se retiraram por divergências institucionais dentro da própria UFPR.

3.5 A FUNAI

A participação da FUNAI nesse processo já foi citada algumas vezes neste trabalho. A fim de facilitar a análise, listamos: 1. no vestibular: a) transporte dos candidatos até os locais de prova, b) emitindo “cartas de recomendação” para identificação dos candidatos da UFPR, c) participando da divulgação do vestibular nas terras indígenas do Paraná (estaduais) e do Brasil (federal); 2. fornecendo bolsa-auxílio e materiais de consumo para estudantes da UFPR e fiscalizando suas contrapartidas.

A partir do Decreto Presidencial nº 26/91, ações referentes à educação indígena deixaram de ser atribuição oficial unicamente da FUNAI, um dos efeitos da suspensão da tutela pela Constituição de 1988. Porém, a atuação da FUNAI ainda está presente no cenário nacional através da sua Coordenação Geral de Educação (CGEI).

⁹⁵ Para mais informações sobre este laboratório, consulte <http://www.dhi.uem.br/laboratorio/lae.htm>. Acesso em fevereiro de 2008.

No tocante à Educação Superior, a CGEI/FUNAI tem atuado da seguinte maneira, segundo Cajueiro (2007, p.30):

Sua principal forma de atuação tem sido a concessão de bolsas de estudo para os acadêmicos indígenas, as quais podem ser empregadas no pagamento de mensalidades e/ou no custeio de despesas oriundas da vida acadêmica, como alimentação, transporte, moradia e material didático.

No Paraná, a participação da FUNAI no acesso e na permanência de estudantes indígenas em suas universidades públicas está presente, ora pontual, ora mais extensiva. Destacamos que se trata de dois *modus operandi* diferentes: a estada dos indígenas na universidade e sua relação com esta instituição não passam pelo ideário de “proteção” e “cuidado”, principal característica da atuação da FUNAI, razão pela qual foi criada. Diríamos que, pelo contrário, a proposta da graduação de indígenas está relacionada, pelo menos em teoria, à autonomia dos povos numa perspectiva de que eles mesmos assumam a posição de seus interlocutores, espaço historicamente ocupado pela FUNAI.

Portanto, parece uma contradição que a FUNAI participe ativamente de muitos programas de ação afirmativa para indígenas no Ensino Superior. Como já dissemos, na UnB a própria FUNAI inscreve os candidatos, por conta do termo de convênio FUNAI/UnB 001/2004. Apesar de oficialmente afastada das políticas educacionais, esta instituição ainda mostra sua força, o que nos leva a crer que os efeitos de 88 não se concretizaram plenamente.

Segundo Souza Lima & Hoffman (2002, p.17):

Reconhecer o “fim jurídico” da tutela da União sobre os povos indígenas pela Constituição de 1988, portanto, não significa o fim de formas de exercício de poder, de moralidades e de interação que se poderiam qualificar de tutelares, nem representa um novo projeto para o relacionamento entre povos indígenas, poderes públicos e segmentos dominantes da sociedade brasileira a ser assumido com clareza pelas instâncias governamentais responsáveis.

Foi visível, principalmente em Londrina, que esta diferença *pedagógica* entre FUNAI e universidade tem gerado alguns ruídos.⁹⁶ Nesta universidade, verificou-se uma maior interferência da FUNAI em relação aos índios universitários. Representantes da FUNAI participam das reuniões da CUIA/UEL de forma oficial, como previsto na Portaria 1.237 de 23 de março de 2007. Este trabalho conjunto chamou a nossa atenção, assim como suas contradições.

A universidade não está preparada para entender uma cultura diferente. O professor não respeita esta maneira de compreensão que o aluno indígena tem. (Funcionária da FUNAI de Londrina)

Cabe pensar que a universidade realmente está organizada na forma de uma cultura eurocêntrica, o que não privilegia os povos originários, fato que será comentado com mais detalhes adiante. Mas a partir desta fala perguntamo-nos se quem sabe “entender” e “respeitar” o indígena é (ou deveria ser) exclusivamente a FUNAI. Está relacionada ao modo de operação tutelar a teoria de “quem sabe lidar com índio é a FUNAI”: salientamos o perigo do “trato” com a *diferença* ser segregado a uma instituição, deixando de ser, portanto, de responsabilidade coletiva (universidade inclusa) ou, dizendo ainda mais claramente:

Recentemente, um integrante da CUIA disse que a FUNAI é paternalista. Eu não respondi. Para falar da FUNAI tem que ter alguma noção de indigenismo, coisa que as pessoas não têm. [...] Para criticar tem que conhecer um pouco a realidade, passar uma semana aqui... Nós sabemos lidar com os índios. (Funcionária da FUNAI de Londrina)

Apesar de classificada de “paternalista”, a FUNAI de Londrina oferece aos estudantes indígenas serviços considerados por nós como fundamentais para que esta universidade tenha um dos menores índices de evasão entre as estaduais. Portanto, podemos inferir que a ausência de políticas mais sólidas de permanência nesta universidade (como na UEM e na UFPR) é compensada pelo auxílio operacional da FUNAI, como:

⁹⁶ A FUNAI tem três Administrações Regionais no Paraná: Curitiba, Londrina e Guarapuava, tendo as duas primeiras sido visitadas durante esta pesquisa.

Aqui (na administração regional de Londrina) eles têm internet, telefone, fotocópias [...] pensam mais na FUNAI do que na UEL como a “casa”, o lugar onde podem ir. Como na área indígena tem sempre alguém da FUNAI, aqui é o lugar em que eles se sentem à vontade para vir. [...] É uma referência muito forte pra eles, a FUNAI de Londrina. [...] O vínculo que a UEL tem com esses alunos é só técnico mesmo, a FUNAI não age desta maneira. (Funcionária da FUNAI de Londrina)

A interferência da FUNAI em alguns processos acaba tornando-se problemática, o que fica ilustrado na fala de um ex- professor da CUIA:

A FUNAI oscila muito em relação à atividade dela. Nunca deu pra contar muito com a FUNAI. Eu, particularmente, não queria contar com a FUNAI. Eu acho que a FUNAI só estava atrapalhando. Se a gente fosse reproduzir na universidade a mesma relação que eles mantêm com a FUNAI, também não teria sentido. A universidade também vai ficar dando coisas, mantendo a mesma relação que a FUNAI tem? Eles queriam interferir ainda na elaboração de provas, participar das reuniões... Quem vai decidir sobre isso é a universidade. Estabelecer alguns critérios fere um pouco esta relação que a FUNAI tem de clientelismo, de apoio às lideranças quando lhe interessa; eu excluiria a FUNAI de toda e qualquer decisão da esfera da universidade.(Entrevista 22)

Estamos de acordo com os apontamentos do professor, embora salientemos, mais uma vez, que sem a participação da FUNAI algumas experiências consideradas bem-sucedidas seriam seriamente comprometidas (na UEL, como já comentado, e também na UFPR). Embora seja, do nosso ponto de vista, responsabilidade única e exclusiva das instituições universitárias a permanência dos indígenas e todas as deliberações relacionadas a tal, é inegável, nestes casos, a importância do papel da FUNAI.

Em relação a esta “proximidade” da FUNAI foram realizadas mudanças na Resolução Conjunta 001/2004 (que criou a CUIA e estabeleceu sua composição) através de nova redação – a Resolução Conjunta 006/2007 – no que tange à atuação da FUNAI quanto a esta política. Na Resolução 001/2004, consta:

Art.4. Caberá à CUIA convidar representantes das comunidades indígenas, da associação de estudantes indígenas universitários, da FUNAI e demais organizações afetas à educação indígena para colaborar com suas ações.

Na Resolução 006/2007, este artigo apresenta-se da seguinte maneira:

Art.4: A CUIA *poderá* convidar representantes das comunidades indígenas, da associação de estudantes indígenas universitários, da FUNAI e demais organizações afetas à educação indígena para colaborar com suas ações (grifo meu).

Está claro (e confirmado por funcionário da SETI) que as modificações foram realizadas com o intuito de subordinar a atuação da FUNAI ao convite da CUIA.

Em Curitiba, a FUNAI tem contato freqüente com os estudantes em razão do Termo de Cooperação 025/05, firmado com a UFPR. Porém, esta relação se dá de forma diferente daquela de Londrina: baseada em um sutil tom de cobrança (de parte a parte – indígenas para FUNAI e FUNAI para indígenas), em consequência do recebimento da bolsa-auxílio. A FUNAI acompanha o rendimento dos acadêmicos (notas, faltas, reprovações) porque, segundo a Portaria 63, casos de baixo rendimento têm a bolsa cortada (como já comentado). Apesar deste “acompanhamento próximo” (que se resume ao envio periódico de planilhas com notas e número de faltas de cada estudante pela PROGRAD/UFPR para a FUNAI), das reuniões mensais dos acadêmicos, realizadas na UFPR, a FUNAI não participa. Segundo o funcionário da FUNAI entrevistado, não houve convite.

Desta forma, podemos concluir que paira certa confusão (entre os acadêmicos indígenas, inclusive) sobre de quem são algumas responsabilidades. Na fala de um estudante indígena de direito:

A FUNAI é limitada. Os recursos para aplicação no Ensino Superior são muito poucos. Eu acho que temos que fortalecer a FUNAI. Não sou defensor da FUNAI [...] mas se conseguirmos fortalecer a instituição, que é a única que representa o índio dentro do estado brasileiro, acho que a gente vai conseguir avançar. (Entrevista 15)

Não é mais papel da FUNAI ser o *único* órgão representativo dos índios, pelo menos em tese. Fortalecer a FUNAI aumentando seus insumos para aplicação no Ensino Superior não parece um caminho lógico para melhorar as condições de permanência dos indígenas nas universidades. A ausência no MEC de uma política substantiva relacionada aos indígenas universitários gera, no cenário nacional, uma dispersão no encaminhamento das demandas:

não se sabe muito bem de onde sairão os recursos e quais as instâncias governamentais que devem ser pressionadas para tal.

Algumas reflexões finais do capítulo

Em síntese, podemos afirmar que a conclusão do curso, no caso dos universitários indígenas está sujeita a dois fatores: 1. oferta de condições de permanência; 2. proximidade da universidade em relação à Terra Indígena.

Quanto à oferta de condições de permanência, é evidente nos relatos a carência de ações *estruturais, culturais e pedagógicas* como descritas na página 23, apesar de algumas particularidades. Porém, ressaltamos que, com a presença dos estudantes indígenas, as “rachaduras” na “excelência” universitária materializam-se e, em algum nível, causam certo desconforto. O viés elitista, eurocêntrico e monolítico da universidade pública brasileira, freqüentemente “jogado para debaixo do tapete”, está à mostra com a presença destes estudantes. Não sabemos se está em xeque.

Quanto às particularidades na permanência, a proximidade da Terra Indígena evidencia-se como uma das principais: é notória a forte ligação destes acadêmicos com a terra, com sua família e também com sua cultura. Percebemos que esta foi uma das principais problemáticas expostas: o quanto é difícil para o indígena, já com família constituída, desvincular-se da terra e de seus próximos. Repetimos que este fato coloca a urgência de serem criados *campus* universitários fora dos centros urbanos. Além disso, as restrições financeiras (principalmente no caso das estaduais) tornam praticamente impossível à família acompanhar o estudante, o que é muitas vezes o determinante para que ele desista.

Destacamos aqui, mais uma vez, nossa crítica aos critérios adotados na contrapartida das bolsas, que tornam ainda mais difícil uma trajetória que já tem percalços. Paira sobre estas exigências (principalmente as da FUNAI, vide Portaria 63) o *controle* e a *punição*,

desconectadas do perfil dos estudantes indígenas e de suas dificuldades durante o curso. Quem as redigiu e promulgou tem notório desconhecimento sobre o assunto, o que merece atenção. Não queremos aqui sugerir que os estudantes indígenas não devam ser submetidos a regras (relacionadas a rendimento e frequência), pois devem. Só pontuamos que se o acesso é diferenciado, pelas mesmas razões as “cobranças” sobre eles também precisam ser.

Num esforço de síntese podemos dizer, em linhas gerais, que indígena é visto na universidade através de três prismas: o do *privilégio* (está sendo beneficiado, então tem que fazer por merecer), o da *invisibilidade* (simplesmente não é visto, sendo submetido a padrões já consolidados) e, em menor grau, o do *preconceito* (as infelizes imagens que se têm dos índios: preguiçoso, festeiro, silvícola...). Consideramos que se deva priorizar a capacitação dos quadros universitários, nos quais se discuta acerca do que se pensa hoje do índio brasileiro, no intuito de depurar informações errôneas que trazemos de uma má-formação escolar sobre a história desses povos. Acreditamos nesta ação como fundamental para que o acesso de estudantes possa ser visto enquanto *garantia de direitos* a povos que sempre estiveram à margem, tanto da universidade, quanto do Estado brasileiro. Esta capacitação não dará conta de alguns casos de má-fé que, para nós, devem ser tratados nas instâncias jurídicas.

Destacamos, como de importância central no capítulo, as ações que têm sido realizadas em algumas universidades em prol da permanência dos estudantes indígenas. Aqui registramos o reconhecimento àqueles que as planejaram e por elas batalharam. Como dissemos, não há punção institucional para tal. Este, para nós, é um exemplo que pode (e deve) ser exposto: o quanto esta instituição blindada pela burocracia tem ranhuras com possibilidade de serem aproveitadas para torná-la, pouco a pouco, mais democrática. A universidade, para nós e para estes professores, não é dada como está: é passível de mudanças, e a institucionalização de algumas políticas inovadoras comprova isto, principalmente na UEM.

Coloca-se como desafio para a Comissão Universidade para os Índios (CUIA) seu trabalho interinstitucional, que hoje não acontece efetivamente. Isto expõe características comuns na relação entre as universidades brasileiras: a competitividade e a falta da circulação de informações. O trabalho em conjunto, no caso da CUIA, só ocorre na execução do vestibular. Além disso, a comissão não tem autonomia absoluta para deliberar sobre a permanência dos indígenas, sofrendo interferências diversas (como colegiados, pró-reitorias de graduação e comissões de vestibular), o que impõe limites ainda maiores ao seu trabalho. Por fim, a necessidade de capacitação específica também se coloca nesta comissão: alguns componentes têm domínio da situação indígena, mas em outros percebemos certo desconhecimento. Há de se pensar, portanto, na reversão deste quadro e nos critérios de indicação para a sua composição.

Podemos perceber o quanto as brechas deixadas pela recorrente ausência de políticas locais (das próprias universidades), políticas estaduais (do governo estadual que determinou o acesso diferenciado) e nacionais (do MEC-SESU e SECAD) abrem espaço para a atuação da FUNAI, como em Londrina e Curitiba. A participação deste órgão em ações que julgamos exclusivas à universidade (principalmente relacionadas à permanência) só confirma o quanto a tutela não foi extinta, na prática, após 88. Delegar à FUNAI qualquer tipo de ação relacionada a índios na universidade é, para nós, reforçar este ranço tutelar. Porém, repetimos, sem a FUNAI esta política certamente estaria inviabilizada, o que registramos com preocupação.

CAPÍTULO IV

Perspectivas: acadêmicos, comunidades e universidade

Apresentação

Este capítulo propõe-se a inferir os efeitos da política de ação afirmativa implementada no Paraná para os indígenas após a conclusão de seus cursos, levando em conta prováveis reflexos de tal formação em suas comunidades. Traçaremos apenas inferências, graças ao pouco tempo de implementação desta política, baseados em depoimentos de estudantes e de lideranças sobre o que se espera do futuro.

Quanto à universidade avaliaremos o impacto da política ora em discussão em seu cotidiano e em sua produção acadêmica (o que já se apresenta) e também as perspectivas futuras.

Finalizaremos com uma análise dos temas abordados neste capítulo a partir do aporte teórico de Antonio Gramsci, utilizando principalmente seus estudos sobre intelectualidade.

4.1. Perspectivas pós-curso

Ainda não há número significativo de indígenas graduados no Paraná após a promulgação da Lei 13404/2001. Além de ser uma experiência recente, temos que considerar as dificuldades materiais, culturais, entre outras, vividas pela maioria dos estudantes indígenas no decorrer dos seus cursos, o que posterga, em grande parte, a sua graduação. Desta forma, não temos elementos para uma análise detalhada sobre o destino dos concluintes, mas iremos aqui registrar, indicativamente, como estão se forjando as pretensões de trabalho e as suas possibilidades.

Sobre os sete indígenas que já se formaram não conseguimos informações precisas sobre sua colocação no mercado de trabalho. Temos indicações esparsas, a partir de estudos

como os de Novak, realizados em 2007. A autora entrevistou uma estudante que concluiria o curso de pedagogia no ano de 2006, e que afirmou:

Penso em voltar para a aldeia para transmitir o que aprendi aqui fora, que o mundo aqui fora é bem diferente de lá e a gente tem que levar para eles um bom conhecimento que obtive aqui e melhorar a educação. Mas para trabalhar na comunidade, depende do cacique e, se ele não deixar, não se pode trabalhar. (Novak, 2007, p.114)

Além disso, Novak (idem) apontou que uma das alunas formadas em 2005 (pedagoga) trabalhava como orientadora na escola da Terra indígena Apucarantina. Tivemos informação em uma entrevista que outra, licenciada em geografia, estava desempregada.

Foi freqüente nos relatos dos estudantes entrevistados o desejo de exercer a profissão de forma articulada em relação às demandas indígenas. Esta “volta à comunidade” não está presente só nas palavras dos acadêmicos – parece discurso comum entre os participantes desta política. Listaremos citações que indiquem este fato.

A FUNAI, em suas Portarias normativas relacionadas ao financiamento de estudantes indígenas na universidade impõe claramente a volta à aldeia após a conclusão como condição para o recebimento de qualquer tipo de auxílio. Como previsto no Art. 4º da Portaria 1040,⁹⁷ este é um dos requisitos que um estudante indígena terá que atender para receber benefícios:

- apresentar documento de lideranças e da família sobre as intenções e as justificativas para o ingresso de estudantes interessados às escolas fora da aldeia.

E na Portaria 63, em seu Art.. 1º, Inciso 3, consta (como em parte já citamos) que o estudante indígena deverá apresentar, se desejar receber qualquer tipo de bolsa auxílio:

Proposta de trabalho a ser desenvolvido durante e após o curso, junto com a sua comunidade ou outra comunidade indígena ou estudantes indígenas do Ensino Médio que estudam em centros urbanos. A proposta deve ter o aval da comunidade ou outros beneficiários da mesma, em documento assinado pelas lideranças ou membro do grupo beneficiário, caso não seja uma comunidade ou uma associação indígena que represente os interesses de uma ou mais comunidades.

⁹⁷ De 27 de setembro de 2000.

Cabe ressaltar (com certa preocupação) que na UnB (federal que também tem convênio com a FUNAI) o estudante indígena, no momento de sua inscrição para o vestibular, assina uma “Declaração de Compromisso”⁹⁸ na qual deve afirmar que irá contribuir com atividades de saúde para o seu povo e que tragam melhorias em sua qualidade de vida. Gostaríamos de desde já salientar que o “estímulo” voltado a algum compromisso político do estudante com sua respectiva aldeia se dá, institucionalmente, por meio de uma assinatura.

Destacamos como importância central deste capítulo os problemas advindos de tal obrigatoriedade. Nossa questão, obviamente, não está na finalidade (o retorno para a comunidade), mas o condicionamento do recebimento de qualquer benefício em troca de um suposto compromisso compulsório com a comunidade parece mais uma vez reproduzir às avessas a lógica do privilégio: se o acadêmico está sendo beneficiado, deverá fazer por merecer, desenvolvendo projetos junto ao seu povo como uma espécie de *pagamento*. Uma declaração de uma estudante da Terra Indígena do Guarita, no Rio Grande do Sul, nos chamou a atenção em relação a este tipo de cobrança da FUNAI.⁹⁹

Na verdade, eles têm é medo de que a gente saia pra cidade, depois de formado, e que não volte mais pra comunidade. Mas a comunidade mesmo não tem medo de nada, porque o índio sempre foi solto e cerca é coisa dos brancos. Isso é coisa da FUNAI, mesmo.

Sem avaliar o mérito de que “índio é solto, cerca é coisa de branco”, a declaração desta estudante evidencia o poder de controle da FUNAI sobre os índios. Não há justificativa plausível, além de controlar, para a *exigência* do retorno à Terra Indígena. Como ilustração: seria possível obrigar médicos não-índios recém-formados a trabalharem nas emergências dos hospitais públicos de sua cidade?

⁹⁸ Processo Seletivo FUNAI/UnB, 2007. Fonte:

http://www.cespe.unb.br/VESTIBULAR/conveniofunai_unb2007/arquivos/COMUNICADO_1_2007_CONV_FUNAI_AB_T ALTERADO.PDF (Consulta em janeiro de 2008)

⁹⁹ Esta entrevista consta em publicação chamada “Diagnóstico do Programa de Bolsas de Manutenção da *Diakonishes Werk* para estudantes indígenas na UNIJUÍ” (2007, p.79)

Uma acadêmica indígena que estuda na UFPR fala da experiência em sua aldeia, também no Rio Grande do Sul, mas avalia este procedimento como correto:

Quando faz a inscrição já vai com uma pergunta, se a gente quer ou não voltar pra aldeia depois. Na unichapecó a cada semestre eles mandam cada aluno levar para o cacique assinar um papel dizendo que ele mora na aldeia, e a pessoa assina um termo dizendo que vai trabalhar na aldeia depois de se formar. A universidade e a FUNAI mandam isso. [...] Para mim isso é o correto. (Entrevista 2)

Insistimos: será que esta é a melhor estratégia de vincular a formação do indígena à sua comunidade? São oferecidas condições (além da bolsa) antes, durante e depois da sua graduação que justifiquem tal exigência?

As universidades paranaenses também “influenciam” os estudantes na direção deste “retorno”, mas de forma bem mais sutil. Destacamos três citações, retiradas dos manuais dos candidatos do vestibular indígena, que demonstram que este “estímulo” já começa na inscrição do vestibular:

Certos de que podemos elaborar juntos os caminhos de uma universidade democrática, multicultural, este vestibular especial inaugura um processo que deverá ser aprimorado nos próximos anos, para que as comunidades legitimamente autóctones possam construir sua autonomia (2002).

Esperamos que o acesso de estudantes e lideranças indígenas às universidades estaduais permita fortalecer a luta e o projeto histórico dos povos Guarani e Kaingang (2004).

Este ano os primeiros indígenas universitários estão terminando seus cursos superiores e adquirindo uma profissão, trazendo grandes contribuições para as sociedades indígenas. Outros seguirão o mesmo caminho (2006).

Em relação a estas citações, é defensável que a formação universitária de jovens indígenas possa ser pensada no escopo das lutas históricas dos povos originários, embora, no caso do Paraná, não tenha sido uma demanda dos próprios (ao que tudo indica). Porém, não se tem elementos para garantir se este vínculo com os saberes eurocêntricos de fato reforçará a autonomia dos povos, ou se será mais um elemento desagregador dos mesmos. Como podemos observar nestas citações, está presente a idéia de que o índio está na universidade (e

continuará, quando sair dela, em sua vida profissional) em função de compromisso com os projetos voltados para as suas coletividades. Por isso, esta política de acesso a indígenas nas universidades representa uma possibilidade de formação de quadros para a construção de suas respectivas autonomias, o que para nós ainda é uma incógnita.

Antes de prosseguir, faremos um apanhado geral de citações de diferentes estudantes (13, numeradas para facilitar a análise) que indiquem o que pensam sobre seu futuro profissional:

Eu [quando concluir] vou voltar pra lá [para a aldeia e vou tentar fazer alguma coisa, como uma especialização em odonto-pediatria para trabalhar lá mesmo. Qualquer índio que se forma, se não tem algum indígena que vá se formar naquela profissão, a prioridade é do índio e lá tem três dentistas brancos, nas três aldeias, todos brancos. Não tem nenhum índio fazendo odonto na minha aldeia, só eu e mais um, e tem sim a possibilidade de entrar. A liderança dá prioridade. Tem um professor branco de história, mas se se formar um índio em história, ele vai ocupar o lugar dele [do branco], é tipo um incentivo para que o índio se forme e possa trabalhar. (Entrevista 2) – citação 1

Eu pretendo trabalhar na FUNASA porque lá [na minha aldeia] tem a casa do índio, onde tem índios doentes. Tem nutricionistas lá, por enquanto são não índios, porque não tem índio formado ainda lá. Eu quero ir para lá para trabalhar e fazer projetos para a minha aldeia. Eu não sei se por ser índio eu teria preferência, talvez sim, talvez não, depende da burocracia, porque [os cargos] são vinculados à prefeitura. Não sei como funciona. (Entrevista 10) – citação 2

Eu gostaria de trabalhar em alguma aldeia, fazer algum concurso. Abrir consultório mesmo é difícil. [...] Tem um monte de dentistas não-índios na aldeia. [...] Eu acho que eu teria a preferência. (Entrevista 13) – citação 3

Você acha que vai ser como? Ser médico hoje em dia em uma sociedade branca não é fácil. Tem clínica de medicina aí que é um telhadinho em cima de uma casinha e pronto... Não tem espaço pra médico que já não tenha uma família médica. Além disso, não tenho o ideal de ficar em uma clínica, não é isso... No momento que disserem que eu não vou mais poder trabalhar com os índios, eu desisto do curso. Na aldeia tem que disputar com o branco (por empregos). Pra qualquer coisa, pra você ter uma idéia, teve uma guerra na Terra Indígena do Ligeiro por conta de merendeira, porque as merendeiras brancas não queriam tratar os alunos direito, mas também não queriam sair de lá. Imagina um médico! Como você vai tirar um médico (branco) de uma área indígena pra botar um índio? (Entrevista 3) – citação 4

Na nossa Terra Indígena as professoras são brancas, não tem professoras índias ainda, por isso decidi fazer pedagogia [...]. Eu pretendo retornar para a aldeia. Mas eu tenho um irmão (aluno de ciências sociais) que acha que dentro da reserva não vai servir pra ele. Ele acha que não vai ter muita serventia lá dentro. Da nossa Terra Indígena

tem alunas de enfermagem, de medicina, mas eu não sei se elas têm o mesmo desejo [o de retornar]. (Entrevista 4) – citação 5

Nós temos terras férteis que talvez não estejam sendo bem utilizadas e eu pretendo ajudar, introduzindo um conhecimento técnico dentro da aldeia fazendo com que eles consigam produzir mais sem dependerem de ninguém. Lá eles têm assistência técnica fora da aldeia. Fiz estágio com eles, são inteligentes, mas chegam lá, só dão a receita e vão embora. Eles não ficam lá todo dia vendo o que está acontecendo. O intuito deles é ganhar. Se eu não estiver ganhando rios de dinheiro, mas estiver dentro da aldeia, aí pra mim vai ser melhor. Ganhando bem ou não, o meu objetivo é trabalhar com indígenas. (Entrevista 7) – citação 6

Acho que meu curso tem muita utilidade para os povos indígenas, que não têm muito atendimento odontológico. Está começando a melhorar, e eu quero fazer parte desta melhora. Na minha aldeia tem muita gente que nunca foi a um dentista. Fui para o Amazonas pela FUNASA, na aldeia dos Mura, e fiquei com muita vontade de passar em um concurso da FUNASA e ir pra a Amazônia; foi muito importante isso pra mim. (Entrevista 1) – citação 7

Eu pretendo trabalhar em reserva indígena, independente de ser na minha ou em outra. Eu acho que consigo emprego, talvez, eles não vão me deixar de lado, contratar um branco e me deixar de lado. Eu acho que deve ser assim, a comunidade dar valor ao próprio índio. (Entrevista 9) – citação 8

Trabalhar na comunidade eu não sei, porque não estou em uma área propícia para isso. Mas eu penso assim: eu vou ficar disponível para quando precisarem da ajuda de algum conhecimento. Os indígenas na verdade estão com problemas: ou na justiça, ou com posseiros, grileiros, com o governo, sempre tem um problema. Eu acho que o jornalismo abre a mente pra gente poder ler, entender e escrever bem, e poder interpretar, informar os colegas, porque quem está na reserva é difícil ter um conhecimento aprofundado sobre a situação. E a gente tendo conhecimento é mais fácil, você se interar de um assunto e passar uma contribuição pra eles. Eu penso em ajudar, no vestibular para indígenas, na redação, incentivar os alunos a ler, a escrever e passar pra eles as informações de como escrever bem. A dificuldade que eu tive na redação acredito que outros vão ter. (Entrevista 26) – citação 9

Eu gostaria de ser promotor, por um interesse meu mesmo. Quando entrei, [esta escolha] não tinha relação com os povos indígenas; hoje eu não sei, acho que ainda não. (Entrevista 12) – citação 10

Eu acho que não consigo emprego na minha reserva. A maioria que está lá trabalha na FUNAI. [...] Eu quero sair capacitada para trabalhar com índios e não-índios, igual a todo mundo. Não é porque eu sou indígena que eu não tenho que sair qualificada. [...] O pessoal da FUNAI tem medo de quando a gente se formar tomar o lugar deles. As lideranças podem exercer alguma pressão [para empregar os indígenas], mas são subordinados. A FUNAI tem esse poder, mas acho que não faz. (Entrevista 11) – citação 11

Eu tenho desconfiança deste voltar [para a aldeia]. Você tentar envolver todos é complicado. Mas para ser sincero, poucos voltarão. Essa militância tem que estar no sangue, tem que ter espírito. Esta garantia [de emprego] é uma incógnita. Não tem como você garantir um médico, garantir um advogado, impossível ter esta

perspectiva em longo prazo. E ocorrerão disputas entre os próprios índios. (Entrevista 15) – citação 12

Eu não gostaria que os que não moram na aldeia fizessem o Vestibular Indígena, porque eles estão aqui por interesse próprio, não para ajudar a comunidade. Eu estou na área das humanas para resgatar a cultura, as tradições, que estão perdendo bastante. Acho que no futuro eu vou trabalhar com os jovens para ajudar a conciliar as duas coisas: a manter a cultura deles vivendo na do branco. Pretendo trabalhar com projetos para a aldeia, na escola. (Entrevista 8) – citação 13

Considerando a frequência de citações relativas ao “retorno à comunidade”, podemos inferir que o assunto está definitivamente na pauta. Porém, é perceptível que, além de um provável compromisso político com o povo, os estudantes têm nesta perspectiva da volta uma expectativa de colocação mais concreta no mercado de trabalho. O voltar para a aldeia, na prática (e no Paraná), parece estar mais relacionado a uma possibilidade de emprego do que a um planejamento coletivo, o que merece atenção, principalmente a de setores do movimento indígena organizado. Estar planejando voltar não indica necessariamente engajamento nas demandas indígenas, e isso precisa ser considerado.

Observamos em reunião com os caciques que esta suposta autonomia para decidir quem ocupará os cargos é muito relativa, como já foi apontado nas citações 2, 4, 11 e 12. Os próprios caciques disseram que muitas vezes não têm poder de decidir quem ocupará um cargo, graças a interferências políticas de todas as ordens, principalmente das prefeituras locais.¹⁰⁰ Segundo o professor Lucio Mota:¹⁰¹

As relações que eles [os caciques] estabelecem fora, com as prefeituras, também interferem no funcionamento interno da comunidade. [...] O cacique apoiava o prefeito, que perdeu as eleições e, na seqüência, o cacique caiu e ainda teve que sair com todas as suas coisas e sua família para outra terra indígena.

Configura-se outro tipo de requisição que destacamos: além da possível cobrança dos caciques para que os estudantes voltem, há uma cobrança vinda dos próprios estudantes para

¹⁰⁰ Os contatos da FUNASA relacionados à contratação de agentes de saúde indígena, médicos, enfermeiros, dentistas são intermediados pelas prefeituras dos municípios onde se localizam as Terras Indígenas.

¹⁰¹ O Professor Lúcio Tadeu Mota não participa da CUIA, mas tem vários trabalhos sobre os povos indígenas do Paraná. É coordenador do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história (UEM).

que, depois de formados, sejam empregados. Podemos observar, nas citações 1, 2, 3, 5, 6 e 13 que os estudantes cogitam o apoio das lideranças, ou até têm a certeza de que os caciques conseguirão garantir seu emprego. Porém, cabe lembrar que em tempos de desemprego estrutural a empregabilidade dos indígenas também não será fácil. Esta se mostrou uma preocupação de algumas lideranças, descritas abaixo:

Os caciques sofrem; hoje é muito difícil. Às vezes prometemos que quando se formar vai trabalhar lá, mas às vezes depende do município, mas muda, entra outro, aí não concede, e quem fica mal são os caciques por conta da troca de um prefeito. Os alunos cobram muito. (Liderança da TI Rio das Cobras)

Isso depende de um diálogo do cacique com a comunidade, depende muito. Mas na minha visão acho que deveria, mas como você disse, estas questões dependem de políticas internas. Um índio fora [da aldeia] claro que vai perder, é lógico! Mas na reserva não deveria ser assim. (Liderança da Terra Indígena Barão de Antonina)

Isso varia muito [se o cacique consegue ou não empregar o índio formado]. Lá, a minha preferência é o emprego para o índio. Branco é a segunda instância. Se você apostou e viu que vai dar problema, aí tem que mandar embora [...]. Os caciques têm que ter certo jogo de cintura para ter o aval pra essas coisas. Há um depósito de confiança em nós muito grande. (Cacique da Terra Indígena Laranjinha)

Na minha aldeia teve uma formada que foi embora porque não teve serviço, mas tem lá dois não-índios trabalhando (na mesma profissão). (Liderança da Terra Indígena Barão de Antonina)

Desta forma, podemos perceber que as políticas de acesso de indígenas ao Ensino Superior (lembramos que, em teoria, há proposta “agregadora” dos povos) podem gerar tensões se as expectativas dos estudantes e das lideranças relacionadas à graduação (fomentadas pela FUNAI, pelo movimento indígena e, de certa forma, pela universidade) não forem correspondidas. É preciso pensar na responsabilidade das “promessas” que têm sido feitas de forma velada. Hoje, no Paraná, não parece que haja condições reais para cumpri-las. A volta dos recém-formados para seus povos depende de políticas que a permitam de forma imbricada ao acesso, e isto é possível: as expectativas de empregabilidade da maioria dos futuros graduados está na esfera pública – FUNAI, FUNASA e escolas, como dito nas citações 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, e 13.

Os caciques, ao que tudo indica, também anseiam por estas garantias de emprego, e têm expectativas quanto à presença dos estudantes nas universidades:

Somos caciques para orientar a comunidade [...]. Você fala com o estudante para ir estudar, essa vida que levamos não é boa, alguns matam a aula, incentivamos eles para que saiam daqui [da aldeia] e vão pra lá [para a universidade]. Aí vem a consciência do estudante, vivendo no meio do branco, vivendo coisas boas e más. (Cacique da Terra Indígena Pinhalzinho)

Lá o povo fica aguardando. Eles mandaram um presente pra mim, como se fosse um agradecimento, porque eu vim pra cá pra estudar, e eu vou voltar pra lá pra poder ajudar eles. [...] Eles perguntam como é que eu estou aqui, como se fosse o pai e a mãe preocupados com o filho, eles sabem que cidade grande tem muita violência. (Estudante de Nutrição)

Embora tais relatos apontem que os caciques aprovam a saída dos “seus” jovens das Terras Indígenas para a universidade isto não nos pareceu consensual: a permanência de indígenas na universidade às vezes é vista com bastante preocupação pelas lideranças. Como podemos observar a seguir:

Os caciques querem ver índio estudando e trabalhando nas aldeias. (Cacique da Terra Indígena Rio das Cobras)

Meu maior sentimento na saída da comunidade é a perda da cultura, é a vergonha de falar a língua; na minha reserva os que vão estudar na escola têm vergonha de falar a língua kaingang. Só um alerta para que não se perca a cultura: vão pra a universidade mas não esqueçam de falar a língua, ser humilde, conversar, da nossa maneira de ser. (Liderança da Terra Indígena Barão de Antonina)

A universidade é segura para os índios? [...]. Guaranis são muito tímidos, aí alguns querem se aproveitar; no colégio é sofrido, encontram muita dificuldade, às vezes fazem maldade na hora da refeição... (Cacique da Terra Indígena Marrecas)

Também observamos que alguns caciques e estudantes prevêm em seus relatos que haverá *competição* entre os estudantes formados para a ocupação dos cargos que, caso existam, em curto prazo não serão suficientes para contemplar todos os formados no Paraná (como na citação 12). Percebemos que alguns falavam da competitividade em tom positivo, a partir do argumento do mérito, que parece reproduzir o ideário que ronda o vestibular e, em

última análise, a universidade.¹⁰² Desta forma, o diploma, inicialmente justificado como ferramenta para o desenvolvimento de coletividades, torna-se razão de disputa entre indígenas por cargos, disputa esta baseada no ideal meritocrático, que parece importado dos não-índios. Esta é outra contradição que a universidade, os estudantes indígenas e, principalmente, as comunidades terão que discutir: como fomentar a formação de quadros sem “importar” referências (como o individualismo e a competitividade) que só ajudarão a tornar comunidades indígenas réplicas das sociedades capitalistas que sempre as subjugaram. Ainda tocaremos nesta questão, *a posteriori*.

Sobre o “retorno” não está claro, nem para os estudantes nem para os próprios caciques, como se organizarão as hierarquias dentro das aldeias. Foi comum, entre os estudantes, o reconhecimento de que a autoridade dos caciques deva ser mantida. Nos termos de um deles:

Eu acho que não vai ter conflito [entre estudantes e caciques] porque a cultura da gente coloca o cacique como autoridade maior, então, não tem como eu passar [por cima da opinião dele]. Hoje os caciques escutam muito a gente, respeitam bastante a opinião dos estudantes; somos chamados sempre para dar opinião. Mas a última palavra é deles. (Estudante de Direito)

Embora um cacique tenha exposto que isto não é regra:

Tem um meu lá que falou que não aceita ninguém mandar, nem cacique. (Cacique da Terra Indígena Pinhalzinho)

Na fala do professor Lúcio Tadeu Mota:

O funcionamento da estrutura de poder deles lá dentro não permite uma contestação. Tem uma coisa contraditória: estes estudantes que estão aqui têm ligações externas, eu não sei como vai ser quando eles voltarem pras áreas, não sei se eles voltam reivindicando estas estruturas de poder ou se, pelos laços familiares que eles têm, eles possam ascender à estrutura de comando da Terra Indígena. Mas tudo está submetido à estrutura interna de poder deles, que nestas áreas está relacionada ao que chamamos de troncos velhos. São famílias antigas e o poder passa por estes grupos familiares grandes. Essa família que mandou esse jovem está preparando para assumir o posto

¹⁰² Falando de competitividade, um cacique elogiou o vestibular fazendo a seguinte análise: “Mais do que positivo. Começou com três vagas, agora está com seis, no momento as vagas são satisfatórias. O aumento vai decorrer da demanda, é importante que não haja muitas vagas, para ver o comprometimento dos candidatos por aquelas vagas, para medir conhecimento dos indígenas sobre eles mesmos”.

lá, mas vai ter conflito. Isso é relacionado aos Kaingang; com os Guarani é diferente [...]. Como vai ser quando alguém chegar com uma formação acadêmica e não pertencer ao tronco (que está no poder)?

Portanto, apresenta-se outra questão: além do “retorno para a aldeia” estar sujeito à disponibilidade de vagas, também estará submetido ao poder dos facciosismos internos das próprias comunidades. Há sinais, como dito pelo professor, de que entre alguns estudantes são criadas expectativas de se tornarem lideranças, confiantes no preparo que a universidade lhes proporcionará e pelo fato de que suas famílias freqüentemente ocupam posição de destaque nas aldeias (como observamos no Quadro da página 81). Configura-se um “novo” movimento indígena, no qual ainda é difícil avaliar seu grau de comprometimento e consonância com as demandas das aldeias. Destacamos que entre alguns deles há um claro interesse político-partidário: um dos caciques citados era estudante e agora é vereador; outro é também estudante, forte liderança indígena e tem pretensões de se candidatar nas próximas eleições. Portanto, não se definiu ainda como será a colocação desses jovens com preparo diferenciado nas estruturas de poder das aldeias, ou seja, o quanto o “saber universitário” se tornará um instrumento de poder nessas comunidades.

4.2. Possíveis implicações para a universidade e para a pesquisa acadêmica

Já dissemos neste trabalho que a presença dos indígenas na universidade ora passa por preconceito, ora por invisibilidade. Mas gostaríamos de registrar que, em alguma escala, a presença dos acadêmicos aproximou as universidades paranaenses da temática indígena. Observamos como exemplos: 1. foram relatados eventos, realizados por estudantes e voltados para toda a comunidade acadêmica (na UeL e na UFPR¹⁰³), em que foram trazidos caciques e houve apresentações de dança e de vídeos sobre a cultura indígena; 2. a presença dos indígenas facilitou um contato mais próximo da universidade com as Terras Indígenas,

¹⁰³ Na UeL este encontro se deu em torno da questão ambiental nas aldeias (2008) e na UFPR teve a intenção de aumentar a visibilidade dos indígenas universitários, com o título: “Índio na UFPR? Quem são eles?” (2008).

abrindo canais para a pesquisa acadêmica;¹⁰⁴ 3. estava sendo organizado pelos próprios acadêmicos indígenas, em agosto de 2007, um curso de língua e cultura kaingang na UEM. Sem dúvida são avanços. Este aumento da visibilidade dos povos indígenas a partir da presença dos estudantes na universidade foi relatado por vários deles:

Eles vêem o índio como uma pessoa pra cuidar do mato. Eu estou ajudando a mostrar que tem índios no Paraná falando sobre as reservas. Na sala me perguntaram se eu era índio do Mato Grosso e eu respondi: não, sou índio do Paraná. (Entrevista 7)

No Paraná, durante esta pesquisa, pudemos observar que há um grande desconhecimento sobre os povos indígenas. Isto ficou evidente em várias conversas informais, principalmente com taxistas, sobre o que sabiam das populações indígenas de seu estado – a maioria desconhecia sua existência, exceto alguns de Londrina (talvez por conta da proximidade da cidade com as Terras Indígenas) e alguns de Maringá (provavelmente por causa do Centro Cultural, da ASSINDI, onde alguns estudantes residem). Então, como exposto na fala do estudante acima, a simples presença física de um índio nos bancos universitários *pode ser* um indicativo para estudantes, professores e funcionários da *existência* dessas populações, o que consideramos um privilégio para a comunidade acadêmica.

Sobre esta vantagem para a universidade:

O benefício dos índios terem chegado à universidade não pode ser pensado em uma coisa de mão única. Não são só as comunidades que estão sendo beneficiadas. A universidade ganha com isso, é bom para a universidade, por motivos científicos, pedagógicos e culturais. [...] Os estudantes de medicina já foram para a aldeia jogar futebol. Os estudantes [não-índios] têm a oportunidade de conviver com estudantes indígenas, de dialogar com eles, e isto é algo que enriquece a formação de nossos estudantes. (Entrevista 23)

Também abrem-se mais possibilidades para a pesquisa acadêmica, como relatado pelo professor Lúcio Tadeu Mota:

¹⁰⁴ O levantamento sobre a Educação Indígena do Paraná, que está sendo realizado com recursos do PROLIND, tem universitários indígenas entre os pesquisadores; eles trabalharão como entrevistadores nas aldeias. Acompanhamos uma destas entrevistas feita com um cacique na língua kaingang.

Ficou muito mais fácil nosso trabalho nas Terras Indígenas. Os estudantes iam pra aldeia e convidavam a gente pra ir junto. Começou esta relação de mão dupla, deles aqui e da gente nas aldeias.

Ainda sobre os “benefícios científicos” da presença dos índios na universidade, destacamos a produção de Rodrigues e Wawzyniak, baseada no convívio destes dois professores com os acadêmicos indígenas graças à sua atuação na CUIA. Ressaltamos também a produção de uma dissertação chamada *Política de Ação Afirmativa: A inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses*,¹⁰⁵ que foi defendida em 2007 e inspirada, segundo a própria autora (Novak, 2007), pela convivência com os estudantes indígenas. De certa forma, a presença desses estudantes colocou as políticas de ação afirmativa na pauta, já que sua universidade, a UEM, não tem nenhuma ação semelhante (nem para negros, nem para estudantes de escolas públicas). Este estímulo à produção acadêmica relacionada aos povos indígenas do Paraná é positivo, considerando que há carência neste sentido, como relatou um professor da CUIA:

De vários aspectos da vida cotidiana [dos indígenas] no Paraná não se tem qualquer conhecimento, não se tem uma etnografia. Os trabalhos que há ou são muito pontuais ou não existem. Produção acadêmica dá visibilidade aos povos [...] (Entrevista 22)

Esta sensibilização de alguns estudantes não-índios em relação à presença dos indígenas também foi relatada por outro professor da CUIA:

Tem estudantes sensíveis para desenvolver atividades [com os indígenas]. É questão de agrupar um número maior de professores que possam coordenar estas atividades. (Entrevista 21)

E de outro:

Fizemos uma reunião [sobre a temática indígena] em que estiveram presentes vinte estudantes de medicina, espontaneamente. (Entrevista 23)

¹⁰⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná. Orientador: Prof.: Dr. Mario Luiz Neves Azevedo – UEM. Banca Examinadora: Prof. Dr. Divino José da Silva – UNESP; Profª. Dra. Rosângela Célia Faustino – UEM.

Porém, a presença dos estudantes, apesar de oferecer por si só certa visibilidade aos povos não é indicativo de uma universidade “plural”.

Considerações finais do capítulo – Uma análise gramsciana

O principal elemento formador de uma classe para Gramsci são as correlações de forças que determinam, por meio de hegemonias em disputa, os dominantes e os subalternos. Desta forma, Gramsci critica uma idéia de classe estática, mero reflexo do lugar de cada um na esfera econômica (leitura “vulgar” do marxismo) e trabalha com um conceito ampliado, considerando que a classe é forjada na disputa hegemônica, sustentada pelos vieses econômico, *cultural*, político e militar. Portanto, dominantes e subalternos estão em constante disputa hegemônica, e assim se constituem enquanto classe.

De acordo com Quijano (2005), a relação raça/trabalho foi “o principal elemento constitutivo e fundador das relações de dominação impostas pela conquista”, ou seja, características fenotípicas foram associadas, desde o período colonial, à hierarquização e à classificação social da população. Junto com os “descobrimientos”, identidades sociais foram criadas: negros, mestiços e índios – subalternos – assim como a identidade branca e européia – dominantes. Todas essas “novas” categorias foram justificando, de acordo com a “raça”, uma nova divisão social do trabalho. Segundo o autor, este critério está claramente enraizado até hoje, e também relacionado aos povos indígenas.

Ao pensarmos nesta “divisão racial do trabalho”, devemos ressaltar que, apesar do quantitativo indígena na população total do Brasil ser pequeno (cerca de 0,4% da população brasileira), a população indígena é usada extensivamente como fonte de trabalho quase escravo, como exemplos: 1. os Kaxinauá do Acre, até recentemente como mão-de-obra em seringais; 2. os Guarani do Mato Grosso do Sul trabalhando no regime da *changa* nas usinas de açúcar para a produção de álcool; 3. os Kaingang do Paraná trocando artesanato por

alimento¹⁰⁶ e trabalhando como “bóias-frias”. Mas, ao contrário de outros países da América Latina (como Equador, Peru e Bolívia), a principal força de trabalho no Brasil não é indígena. É preciso reconhecer esta especificidade: os mecanismos de dominação desses povos no Brasil foram mais relacionados às políticas de tutela do Estado, embora reconheçamos que desde a Colônia a dominação também se dá através da esfera do trabalho. Portanto, a redução da relação colonial (no caso do Brasil) à clássica proletário-burguesa é realmente um equívoco conceitual. Aqui, em relação aos povos indígenas, a manutenção da hegemonia “branca” e eurocêntrica ocorre principalmente pelo viés da ideologia.¹⁰⁷ Obviamente isto não quer dizer que nos outros países da América Latina de maioria indígena os dominantes não tenham utilizado esta estratégia, intrínseca ao sistema capitalista.

Entretanto, apesar de pouco numerosos, os povos indígenas ocupam territórios em áreas que compõem alguns dos principais nodos dos corredores econômicos que configuram o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e, mais amplamente, da Iniciativa de Integração da Infra-estrutura Regional da América do Sul (IIRSA). Por isso, suas lutas e formas de resistências interferem diretamente no coração do padrão de acumulação do capital em curso no país. Dessa forma, a importância estratégica das lutas e das resistências indígenas não pode ser compreendida apenas pela análise do tamanho relativo da população.

Consideraremos nesta análise que a categoria classe ultrapassa a relação “da fábrica”. De acordo com a literatura gramsciana, a classe é forjada na disputa pela hegemonia e não é difícil percebermos que na atual correlação de forças os povos indígenas ocupam posição de subalternos, *embora não sejam, per si, classe social*, mas estejam inseridos na problemática da classe por serem objeto de dominação econômica, política e principalmente ideológica.

¹⁰⁶ Graças ao programa “Artesanato que alimenta”. Segundo Florêncio Fernandes (FUNAI), “A troca de alimentos por peças de artesanato está mantendo o índio na aldeia, evitando sua ida à cidade, onde muitas vezes se envolvia em confusão. Na maioria dos casos, não tínhamos como socorrer esses índios por absoluta falta de estrutura – carro ou dinheiro” Fonte: <http://www.aenoticias.pr.gov.br/modules/news/article.php?storyid=15647> (Acesso em janeiro de 2008)

¹⁰⁷ Sem desconsiderarmos a esfera econômica!

Segundo as formulações sobre o Estado, para Gramsci¹⁰⁸ a sociedade política seria o “Estado” baseado na coerção, e a sociedade civil, o campo onde se dá a disputa hegemônica e as classes buscam ganhar aliados para os seus projetos, conseqüentemente, onde se difundem e se reproduzem as ideologias dominantes para obterem consenso e adesão das classes subalternas.

Assim, Gramsci complementa a idéia de “Aparelhos Ideológicos do Estado”: a Igreja, os meios de comunicação, os sindicatos e a escola também são considerados pelo autor como construtores da hegemonia e, como tais, podem ser tanto ferramentas de dominação (dos dominantes) quanto de resistência (dos subalternos).

A universidade, vista como um desses aparelhos ideológicos, teria como função principal atuar na disseminação das ideologias dominantes, *formando intelectuais que operem nos marcos das ideologias dominantes* – dos intelectuais urbanos de novo tipo (técnicos, engenheiros, advogados, administradores) aos intelectuais orgânicos da classe dominante, isto é, aqueles que organizam os aparatos de direção dos dominantes (o partido, em sentido amplo). Porém, a universidade, ao ser considerada uma instituição educacional, podemos inferir que ela *pode também atuar como elemento organizador da disputa hegemônica*, como já vem se configurando em alguns casos.¹⁰⁹ Através desta ótica, a universidade pode se firmar como um campo estratégico para os povos indígenas, principalmente no que diz respeito à constituição da sua autonomia enquanto povos. Não haverá possibilidade de mudança na correlação de forças enquanto existir esta relação de dependência em que hoje se

¹⁰⁸ “Estado ampliado” para Gramsci, que corresponde à relação entre sociedade civil e sociedade política (“estado”, no sentido da administração pública)

¹⁰⁹ Um exemplo do aparato (estrutural e intelectual) da universidade pública usado em uma perspectiva contra-hegemônica são os inúmeros projetos de formação de quadros do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) em universidades públicas. Segundo Leher (2005): “[...] o Movimento vem criando situações de formação de seus quadros nacionais e intermediários – e, por conseguinte, dos futuros intelectuais orgânicos do Movimento – do modo mais sistemático e profundo. Iniciativas diversas vêm sendo encaminhadas nesse sentido, como cursos de formação filosófica (em articulação com a UFRJ) e sobre a realidade brasileira (UFF) ou, ainda, cursos de agronomia para jovens provenientes do Movimento (UFC)”.

encontram os povos originários e, para alterá-la, a formação de quadros comprometidos com suas demandas é uma questão central, já colocada pelo movimento indígena.

De acordo com Gramsci:

Conhecer-se a si mesmo quer dizer ser de si próprio, quer dizer ser o patrão de si mesmo, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem, mas da sua própria ordem e da sua própria disciplina. E não se pode obter isso se não se conhecer também os outros, a sua história, a sucessão dos esforços que realizaram para serem aquilo que são, para criarem a civilização que criaram e à qual queremos substituir pela nossa (*apud* Mochcovitch, epígrafe).

Assim podemos pensar nos acadêmicos indígenas como futuros “organizadores”, *intelectuais orgânicos* que possam dar consciência aos seus povos em uma sociedade de classe em que os dominantes requerem a expropriação de suas terras. A formação de seus próprios intelectuais é crucial para que os povos tenham poder decisório sobre suas demandas, sem interlocutores não-índios que não conhecem suas especificidades.

Para que esse tipo de atuação futura seja possível, pressupõe-se que tal relação orgânica do estudante indígena com seu povo ocorra também *durante* sua formação universitária, o que nem sempre acontece, como pudemos verificar nas entrevistas. A propósito dos obstáculos desta formação, cabe destacar algumas razões já comentadas no decorrer do trabalho: 1. a formação universitária ser dissociada da vida e das questões da aldeia; 2. dificuldades financeiras e de tempo para retornar à Terra Indígena; 3. escolha por carreiras profissionais que não têm aplicação imediata para os povos indígenas; 4. escolha de outros planejamentos de vida, desconectados da questão indígena. Ou seja, estar na universidade não é sinônimo de formação de intelectuais orgânicos para os povos em uma sociedade capitalista cindida em classes. Obrigá-los a isso (como soam algumas estratégias da FUNAI) também se mostrou muito mais uma burocracia (e controle) do que um trabalho político. No caso dos indígenas, como não haveria de deixar de ser, este aparelho ideológico pode cumprir (e em alguns casos cumprirá, afirmamos) a tarefa de formar intelectuais que irão ser organizadores e operadores dos setores dominantes.

Apesar de ser terreno estratégico para a conquista da autonomia dos povos indígenas, é preciso apontar que os referenciais de “ciência” da universidade podem não ser reconhecidos como verdadeiros para os povos indígenas. Segundo Baniwa, em entrevista concedida ao Boletim PPCOR (n. 28, agosto de 2006):

A postura sustentada pela maioria dos dirigentes e membros de colegiados tomadores de decisões nas universidades está relacionada à visão clássica e conservadora da academia como espaço de elites e celeiro da visão monolítica da sociedade, que tem suas raízes históricas no processo civilizador evolucionista, positivista e etnocêntrico das sociedades ocidentais.

Para revisar seus conhecimentos e seu *modus operandi*, a universidade deve estar aberta ao pensamento crítico. Reconhecer os saberes dos povos indígenas como legítimos a partir da presença de acadêmicos indígenas implicaria, segundo Souza Lima:

[...] levar a sério a presença de alunos indígenas dentro das universidades implicaria criar interfaces para o diálogo, por exemplo, incorporando os cursos sobre Direito indígena nos currículos das universidades e ter profissionais capazes de ministrá-los. Significaria oferecer cursos de línguas indígenas, mas ministrados por indígenas que não necessariamente precisariam ser portadores de graus universitários, ou contar com xamãs dentro de faculdades da área de saúde, reconhecendo a autoridade intelectual dos portadores de conhecimentos tradicionais. Temos um longo caminho pela frente a percorrer, mas exemplos de aproximações e possibilidades existem em outros países das Américas (2007, p.277).

Portanto, para uma presença que vá além do preenchimento de vagas, a universidade deve obrigatoriamente dialogar horizontalmente com os conhecimentos dos povos indígenas. Este diálogo deve ir além das perspectivas pós-modernas de *respeito*, *tolerância*, e *alteridade* – reconhecer os conhecimentos indígenas implica em, necessariamente, alterar a epistemologia, as relações de poder (e saber) instituídas, e não transformá-los em consumo intelectual.

Desta forma, incorporar a contribuição desses povos não é reduzi-la aos “mitos”, ao “exótico”, a um apêndice da formação eurocêntrica. Não basta enxertar na formação tradicional, por exemplo, uma disciplina de língua indígena, de forma que a academia seja travestida como “multicultural”, em que todas as diferenças sejam “aceitas”, ou melhor,

acomodadas, em suma, onde os povos indígenas sejam *incluídos*. Tal inclusão não representa disputa hegemônica alguma, muito pelo contrário. Para além da formação de quadros, índios na universidade pública devem abrir precedentes para a luta contra o monopólio do conhecimento pelos dominantes, espinha dorsal do controle ideológico imposto a eles.

Segundo Dávalos:

Los pueblos indígenas se saben portadores de una racionalidad diferente, y de lo que se trata es de no clasificar a esa racionalidad como “premoderna”, “tradicional”, “inocente” pero aún, como “subdesarrollada”. Los pueblos indígenas no quieren esta visualización que los identifica como permanentes menores de edad, como pueblos en tránsito hacia la modernidad. La dinámica política de los movimientos indígenas plantea reivindicaciones que tienden a enriquecer el legado mismo de la modernidad e sus contenidos emancipadores, esto es, que la modernidad pueda finalmente descubrirse a si misma y retomar sus promesas de emancipación (2005, p.23).

Cabe, portanto, a valorização desta “racionalidade diferente” no meio universitário. Destacamos que, para Gramsci, cada grupo social forma seus próprios intelectuais, assim, o *intelectual orgânico* não está ligado à erudição, sequer à formação acadêmica. Desta maneira, o intelectual orgânico subalterno é aquele que, de alguma maneira, tem clareza da necessidade do rompimento com a ideologia dominante e atua na organização de sua classe para tal. No mesmo sentido, o intelectual orgânico dominante opera a manutenção ideológica da dominação. Baseado nisto é preciso deixar claro, mais uma vez, que o acadêmico indígena não será um intelectual de seu povo só por estar na universidade. Muito pelo contrário, os conteúdos, as normas e os rituais universitários podem distanciá-lo da sua consciência de povo em um contexto em que sua inserção na esfera econômica é subalterna.¹¹⁰ É um risco que deve ser levado em consideração.

Além disso, pode se dizer que, na atualidade, o conhecimento “acadêmico” é estratégico para os povos indígenas, mas nem de longe é o mais importante. Sem dúvida, os povos originários já formaram seus intelectuais orgânicos sem a universidade. As lideranças das aldeias e o próprio movimento indígena têm papel crucial na emancipação desses povos.

¹¹⁰ Fenômeno caracterizado por Gramsci como transformismo e por Marx como alienação.

O conflito do conhecimento acadêmico com o dito conhecimento “tradicional” muitas vezes é inevitável, o que está sendo discutido pelos povos que demandam educação superior. Desta forma, o acadêmico que está na universidade corre um risco que inviabiliza sua atuação na correlação de forças: não ser mais reconhecido pelo seu povo (muitas vezes renegado por ele).

Como já dissemos, não foi raro encontrar acadêmicos indígenas que não pareçam ter projeto político algum em relação às suas coletividades. Eles atuarão na correlação de forças, mas na manutenção das ideologias dominantes. Salientamos que isto não é porque sejam “maus”, “ingratos” ou “aproveitadores”. A hegemonia dos dominantes está expressa em todas as partes: desde que nascemos somos adestrados no modo de produção capitalista e, a partir dele, baseamos nossos projetos de vida. Estar na universidade para a esmagadora maioria dos jovens (sejam eles quais forem) não diz respeito a nenhuma coletividade, nada que vá além da própria ascensão profissional e da manutenção do conforto de sua família. Porém, seria resquício de um pensamento tutelar se pensássemos que este acadêmico (só por ser índio) deveria ser diferente: índio não é naturalmente “bonzinho”, “solidário” ou “engajado”, muito menos está fora desta trama hegemônica.

Acreditamos que povos indígenas na universidade podem se somar às pungentes iniciativas de implementação de uma nova *práxis* no Ensino Superior público brasileiro. Obviamente, apenas o preenchimento de vagas não garante nenhuma ação transformadora, mas os povos originários, com suas demandas e contribuições riquíssimas, podem agregar esforços às *trincheiras* e às *casamatas* do pensamento crítico que começam a ser abertas dentro das universidades.

Consideramos que esta não seja a “via preferencial” dos estudantes universitários (em geral) e que, como já comentamos, isto não é à toa. Mas, *no caso dos indígenas, a imbricação com o movimento indígena e a relação orgânica com os seus povos podem ser um diferencial*. Desta maneira, lideranças indígenas e o movimento indígena têm que ser agentes ativos

nessas políticas. Além de lutarem pelas suas próprias demandas, os povos indígenas na universidade podem mostrar, com toda a sua pluralidade, que existem outras formas de ser/estar no mundo que vão além da matriz eurocêntrica hegemônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho não procuramos argumentar sobre o que seriam ações afirmativas *per se*, sua gênese, seus debates no campo do direito, muito menos tomar partido em uma discussão, para nós, incorreta e mecanicamente polarizada dos posicionamentos “contra ou a favor”. Mas longe de uma dissertação que almeje a “neutralidade da ciência”, nosso foco central foi outro: o Ensino Superior, a partir da peculiar experiência dos indígenas. Pensamos que as políticas de ação afirmativa voltadas para esses povos fazem emergir desafios para a universidade pública brasileira e, de certa forma, levantam a questão que é o nosso mote: sua democratização, tema que abrange desde as formas de acesso e permanência até as questões epistemológicas e epistêmicas.

Também não foi nosso objetivo analisar os povos indígenas do Paraná – não pretendíamos (nem poderíamos) desenvolver um estudo etnológico. Por isso, nos limitamos a expor, de forma muito superficial, alguns pontos que marcam suas especificidades – mínimos, se comparados à riqueza de suas culturas. Citamos apenas o que julgamos central para explicitar nosso objetivo: a peculiaridade de suas experiências na universidade da qual foram historicamente privados e, em última análise, as possíveis contribuições de seu acesso para a sua democratização.

Como vimos, a experiência do Paraná em ações afirmativas para indígenas expõe a reedição de velhos protocolos, sob a roupagem de “inclusivos” e “diferenciados”. Mas também indica que pulsam estratégias inovadoras, vindas dos próprios índios ou de setores da universidade. Ambas são importantes para que compreendamos a sua complexidade. Desta forma, tentamos demonstrar no decorrer do texto a *tensão entre manutenção de status quo x mudança de paradigma* instaurada nas universidades após a presença dos índios (em algum nível).

No Capítulo I foi possível observar a ausência quase completa de outros referenciais para a criação de processo seletivo para o ingresso na universidade que fujam à lógica classificatória do vestibular. Esta discussão não parece ter sido considerada na formulação das políticas de ação afirmativa em geral; a grande maioria está de alguma forma submetida a este critério de seleção sem discuti-lo, o que nos soa contraditório.

A crítica ao vestibular foi um dos eixos centrais deste trabalho. Recusamos seu falso universalismo liberal, que o transforma em um ritual burocrático que não comprova aptidão e seleciona, sobretudo, os que têm maior chance material. Além desse crivo “elitista”, torna-se “justificável” quando enunciado o baixo número de vagas disponíveis, o que, para nós, não encerra a questão: é o caso, urgente, da expansão do Ensino Superior público, o que não implica necessariamente em perda de qualidade. Aumento de insumos, investimento em infraestrutura e concursos públicos são indispensáveis ao que chamamos de uma universidade mais democrática.

Neste sentido, não desconsideramos a relevância das políticas de ação afirmativa, embora não sejam substitutas das mudanças estruturais citadas. Ainda no Capítulo I observamos que, no caso do Paraná, a proposição de tais políticas correu à margem dos interesses e até do conhecimento de seus “beneficiários” (os povos indígenas lá residentes). Além de o Estado reproduzir o modo de operação tutelar para com os índios, indicamos que tais iniciativas nem sempre têm o protagonismo daqueles que elas evocam, o que para nós merece atenção. No caso do Paraná este fato é nítido.

Apesar disso, esta política paranaense foi encampada pelos povos como conquista, como os relatos de estudantes e lideranças atestam. Destacamos ainda que o vestibular tem se firmado como um evento de integração política entre os povos do estado e também de outros (após a entrada da UFPR). Apesar de criado a partir do mesmo referencial tradicional, o

“Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná” vai tomando direções diferentes, dentro dos limites impostos pela forma adotada.

No Capítulo II percebemos que a “determinação étnica” de quem terá direito às políticas de ação afirmativa passa pela FUNAI, na maioria das universidades do Brasil. O Paraná destaca-se, com êxito, por ter centrado nas lideranças das comunidades a definição de quem se inscreverá para o vestibular. Apesar da criação de uma comissão que “confere” a autorização da liderança, até 2007 prevaleceu a autonomia da autoridade da comunidade indígena, o que nos parece mais coerente do que o Estado, na figura da FUNAI, determinar quem é índio ou não.

Foi importante apontar que, se propomos uma universidade mais plural, devemos *conhecer* os perfis de universitários que nela ingressarão. Ficou claro que os jovens indígenas que ingressaram nas universidades paranaenses têm diferenças nevrálgicas em relação ao idealizado “universitário padrão”. Estas informações precisam ser levadas em conta em qualquer política de discriminação positiva – se o acesso se dá de forma diferenciada, as condições de permanência têm que ser adequadas para os que ingressarem. Estes, neste caso, fogem do estereótipo ao qual o ambiente universitário está condicionado. Porém, contemplar estas especificidades vai além da garantia de manutenção. Incorporar suas contribuições de forma não hierarquizada (nem ocultada pelo fetiche) é um ótimo começo para se dar um passo além da cultura eurocêntrica que domina o ensino, a pesquisa e a extensão de nossas IES públicas.

Como vimos no Capítulo III, e apontamos diversas vezes neste trabalho, a “diferenciação” e a “especificidade” evocadas pelos propositores da Lei 13134/2001 termina no acesso à universidade. Isto torna bem complicada a permanência de muitos indígenas ali. Os pontos que foram abordados neste capítulo servem para levantar questões não só sobre as condições de manutenção desses estudantes mas, numa perspectiva de democratização, sobre

o quanto o *modus operandi* universitário está organizado em padrões rígidos, blindados pela burocracia. Mas esta instituição não é dada; o estudo procurou demonstrar que existem embates sobre as normas, com iniciativas importantes, principalmente no tocante à adequação dos Regimentos Internos, quanto à problemática da educação superior dos povos indígenas.

Infelizmente observamos resistência à presença dos estudantes indígenas, assentada no preconceito, nas concepções estreitas sobre a universidade (e a sua função social) e na velha “arrogância” de alguns setores da academia. Entretanto, o trabalho duro de alguns profissionais que, em meio a inúmeras outras tarefas acadêmicas, se dedicam aos pleitos dos universitários indígenas (dentro dos limites institucionais que lhes são impostos) é um fator diferencial de extraordinária importância. Reconhecemos, nesse sentido, a relevância da CUIA.

Quanto a esta Comissão (CUIA) pudemos perceber, ainda no Capítulo III, que sua formação é heterogênea e os propósitos e o engajamento de seus integrantes também o são. A análise empreendida pela pesquisa permite sustentar a suma importância da capacitação específica de professores e dirigentes universitários para o trabalho com indígenas. Muitas vezes bem intencionados, os profissionais universitários são guiados por representações dos povos indígenas arraigadas no senso comum que, na maioria das vezes, refletem interesses anti-indígenas. Esta é uma questão que comprova a particularidade das ações afirmativas para estes povos, as quais, para nós, têm que passar a ser encaradas com mais zelo, não obscurecidas por outras.

Não temos elementos para concluir, no Paraná, como se refletirá nas aldeias a formação de intelectuais indígenas na universidade, como foi discutido no Capítulo IV. Não sabemos como se dará nas aldeias a correlação de forças entre os “saberes universitários” e os “saberes tradicionais”, e o quanto os indígenas graduados tomarão para si as lutas históricas de seu povo. Existem apontamentos – a partir de uma primeira leitura dos depoimentos – de

que, a princípio, irão retornar para as comunidades depois de formados, mais atraídos por uma maior probabilidade de emprego do que por um suposto compromisso “político”. O movimento indígena organizado precisa, portanto, estar atento à conexão da formação universitária destes jovens com as demandas dos povos originários.

O estudo permite indicar que a universidade enquanto instituição necessita inaugurar uma discussão mais profunda sobre a epistemologia e a episteme. As instituições, com muitos limites, admitem abrir processos seletivos que permitam incorporar representantes dos povos indígenas, e existem lutas para garantir certas condições que assegurem sua presença. Contudo, é forçoso reconhecer que presença dos indígenas não forçou o debate sobre os próprios saberes universitários, e um suposto diálogo intercultural ainda é assistemático e fragmentado. Além disso, muitas problemáticas apresentadas neste trabalho poderiam estar sendo melhor debatidas e teorizadas pelas universidades envolvidas se houvesse mais espaços públicos de discussão com os povos indígenas.

A problemática da educação básica e de sua relação com a educação superior também é um tema a ser aprofundado. As crianças e os jovens indígenas não apenas possuem enormes dificuldades de ter acesso à escola, como ainda ingressam em escolas que pouco abertas se mostram à sua cultura. A rigor, o acesso dos jovens indígenas à universidade refere-se a uma realidade vivenciada por muito poucos: os que, à primeira vista, têm relações privilegiadas nas aldeias.

Finalmente, cabe salientar que este debate é vivo e mobilizador para a universidade pública. Em toda a América Latina pulsam lutas dos povos em defesa de novas perspectivas para o público, em defesa de um público do qual fazem parte todos os povos. A presente dissertação pretende ser uma contribuição para esta discussão no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Valéria & LEITÃO, Sergio. Direitos indígenas: avanços e impasses pós-1988. IN: Lima, Antonio, C. S.; Barroso-Hoffman, Maria. **Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III**. Rio de Janeiro: Contra capa, 2002, p. 23-34.

BANIWA, Gersem. Entrevista Concedida ao Boletim PPCOR. **Boletim PPCOR nº. 28**, 2006. Disponível em: www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/28/artigo.htm. Acesso em: 19 jan. 2008.

BEVILAQUA, Ciméa Barbató. Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. **Revista de antropologia**, São Paulo, USP, vol. 48, n. 1, p. 167-225, 2005.

_____. O primeiro vestibular indígena na UFPR. **Campos**, vol. 5, n. 2, p. 181-185, 2004.

BRAND, Antônio. Mudanças e continuísmos na política indigenista pós-1988. IN: Lima, Antonio, C. S.; Barroso-Hoffman, Maria. **Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II**. Rio de Janeiro: Contra capa, 2002, p. 31-36.

BRASIL, Constituição Federal, 1988, Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 19, nov., 2007.

_____, Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira . Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf Acesso em 19, nov., 2007

_____, PNE. Plano Nacional da Educação. Disponível em portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf. Acesso em 19, nov., 2007.

_____, Lei Nº 3.071/1616. Código Civil Brasileiro (Antigo). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm Acesso em 19, nov., 2007

_____, Lei 10.046/2002. Código Civil Brasileiro (Novo). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm#art2045 Acesso em 19, nov., 2007.

_____, INEP. **Censos da Educação Superior Brasileira**. Disponíveis em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp> Acesso em 19, nov., 2007.

_____, INEP. **Censos Escolares**. Disponíveis em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> Acesso em 19, nov., 2007.

CAJUEIRO, Rodrigo. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. **Trilhas de conhecimento**. 2008. disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf. Acesso em: 19 de maio. 2008.

_____. **A Educação Superior de Indígenas nos Projetos de Lei do Poder legislativo federal: Um Panorama da produção parlamentar brasileira no tocante á educação superior de povos indígenas**. Monografia de Conclusão de Curso. Departamento de Sociologia e Política da PUC, Rio de Janeiro, 2007.

CASTEL, Robert. As artimanhas da exclusão. IN: Belfiore-Wanderley, Mariangela, et alii (Orgs). **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo, EDUC, 1997.

COLLET, Célia . Interculturalidade e educação escolar indígena; um breve histórico. IN: GRUPIONI, Luis Donisete (org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, MEC/UNESCO, 2006.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS. IN: Brandão, André A. (Org.) **Cotas raciais no Brasil: A primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 81-114.

COUTINHO, Carlos N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro, Campus, 1988.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril. 2003.

DÁVALOS, Pablo. Movimientos Indígenas en América Latina: el derecho a la palabra. IN: DÁVALOS, Pablo. **Pueblos Indígenas, Estado y Democracia**. Buenos Aires, Clacso libros, 2005, p. 17-33.

FREITAS, Ana Elisa & ROSA, Rogério. **Diagnóstico do programa de bolsas de manutenção da *Diakonishes Werk* para estudantes indígenas da Unijuí**. Porto Alegre, PPGAS/UFRGS, 2003

FINATTI, Betty & MORAES ALVES, Jolinda. O estudante indígena na UEL. **Revista Agora: Políticas Públicas e Serviço Social**, Ano 2, nº4, 2006. Disponível em: www.assistentesocial.com.br/agora4/FINATTI&MORAESALVES.doc, acesso em 10 ago. 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, março. 2003.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

LAPASSADE, George. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Gauthier-Villars, 1974. 316. Tradução de: Henrique Augusto de Araújo Mesquita.

LEHER, Roberto. Universidade e marxismo. Outro Brasil, 2005. Disponível em: http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/docs/1612006194711_An%C3%A1lise%20Roberto%20-%20Universidade%20e%20Marxismo%20-%20Julho%202005.doc. Acesso em 20, jul., 2008.

_____. Resgatar a tradição crítica para construir práticas necessariamente renovadas. In.: LEHER, Roberto & SETÚBAL, Mariana (orgs). **Pensamento Crítico e Movimentos Sociais: diálogos para uma nova práxis**. Rio de Janeiro, Cortez, 2006.

_____. 'Fast delivery' diploma: a feição da contra-reforma da educação superior Disponível em: www.cartamaior.com.br, Acesso em 15, fev., 2007.

_____. Escola Nacional Florestan Fernandes: um grande acontecimento para a educação e para as lutas sociais no Brasil. Outro Brasil, 2005. Disponível em: http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/Docs/1152005164642_roberto_fevereiro_2005.pdf Acesso em 8 nov., 2007.

LOSURDO, Domenico. Marx, a tradição liberal e a construção histórica do conceito universal de homem. **Educação e Sociedade**, São Paulo, 1996. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista5/5rev2.htm>. Acesso em: 19 jul. 2007.

MAIO, Marcos Chor & SANTOS, Ricardo Ventura Política de cotas raciais. Os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes Antropológicos** vol. 11, no. 23, p.181-214, Jun. 2005.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. IN: Marks, K. **Os pensadores: Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril cultural, 1978, p. 102-257. Tradução de: José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi.

MOCHCOVITCH, Luna G. **Gramsci e a escola**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, novembro. 2002.

_____. Ação afirmativa no ensino superior: Entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial-Out. 2004.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses.** Dissertação de mestrado. Maringá: PPE/UEM. 2007

OIT, **Convenção 169**, 2003. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/info/downloadfile.php?fileId=131> Acesso em 19, nov., 2007.

PAULINO, Marcos & SANTOS, Mônica. **O currículo do vestibular e seus efeitos: O olhar do aluno do Universidade Popular.** Disponível em <http://lpp-uerj.net/olped/documentos/1007.pdf>. Acesso em 20 dez, 2007.

PAULINO, Marcos & SUPRANI, Bernardo. A escola capitalista e os pré-vestibulares populares: uma discussão. **Saúde e Educação para a Cidadania.** Centro de Ciências da Saúde da Universidade federal do Rio de Janeiro, 2005, v.1, n.1, p. 61 – 67. Disponível em <http://www.ccsdecania.ufrj.br/pdfs/edicao03.pdf> Acesso em 10 jan.,2008.

PERIA, Michelle. Olha, eu vou ouvir a Sociedade, eu vou fazer Política, eu vou me apresentar, eu vou me mostrar? Nunca tive essa finalidade. **O público e o privado**, n. 3, p. 145-163, Janeiro/Junho. 2004.

_____. **Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do Estado do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, PPGAS/UFRJ, 2004. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/dissertacoes_teses/arquivos/Michelle%20Peria.pdf. Acesso em: 19 set., 2007.

PENIN, Sonia. A USP e a ampliação do acesso à universidade pública. IN; PEIXOTO, Maria do Carmo (org.). **Universidade e Democracia: Experiências alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. IN: LEHER, Roberto & SETÚBAL, Mariana (orgs). **Pensamento Crítico e Movimentos Sociais: diálogos para uma nova práxis.** Rio de Janeiro, Cortez, 2006, p.35-95.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematizando o conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p. 35-49, 1999.

RODRIGUES, Isabel & WAWZYNAK, Valentin. **Inclusão e permanência no ensino superior público do Paraná – reflexões**. Disponível em: www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUIA.pdf, 2006. Acesso em: 19 jan, 2007.

SANTOS, Mônica & PAULINO, Marcos (orgs). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. São Paulo, Cortez, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 154 p.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. Educação superior para indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. IN: Brandão, André A. (Org.) **Cotas raciais no Brasil: A primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 253-279.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de & BARROSO - HOFFMAN, Maria Barroso. Povos Indígenas e ações afirmativas no Brasil. **Boletim PPCOR n°28**, 2006. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/28/artigo.htm> Acesso em: 19 jan. 2008.

_____. Questões para uma política indigenista: Etno desenvolvimento e Políticas Públicas. IN: **Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002, p. 7- 28.

_____. Universidade e povos indígenas no Brasil: desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. **Seminário desafios para uma Educação Superior de povos indígenas no Brasil**. Brasília, 2004. Disponível em <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>. Acesso em 30 nov. 2007.

TOMASINO, Kimiye & FERNANDES, Ricardo Cid. **Kaingang: Organização social e política**. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/epi/kaingang/org.shtm>, 2001. Acesso em: 23 out, 2007.

ANEXOS

ANEXO I - Documentos e material institucional coletado				
Nome	Origem	Ano	Páginas	Breve descrição do material
Projeto de Lei 232/00 e anexos	Assembléia Legislativa - Deputado Cezar Silvestre	2000	13	Contém todo o trâmite para aprovação da Lei 1314/2001, suas justificativas e oposições.
Lei 13134/2001	Governo do Estado - gestão Lerner	2001	1	Reserva 3 vagas suplementares a serem disputadas entre os índios integrantes da sociedade indígena paranaense
Resolução Conjunta nº 035/2001	SETI / IEES	2001	4	Normatiza o Vestibular para os Povos Indígenas do Paraná
Resolução Conjunta nº 001/2001	SETI / IEES	2001	2	Cria Comissão Interinstitucional para organização do Vestibular
Relatório do 1º Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná	UNICENTRO	2002	74	Relatório do Vestibular ocorrido em Guarapuava
Relatório do 2º Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná	UEL	2003	110	Relatório do Vestibular ocorrido em Londrina
Resolução nº 37/04 - COUN	UFPR	2004	4	Estabelece e aprova o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná
Resolução Conjunta nº 001/2004	SETI / IEES	2004	4	Institui a CUIA em caráter permanente, e normatiza sua atuação
Resolução Conjunta nº 002/2004	SETI / IEES	2004	2	Dá nova redação a resolução Conjunta 001/2004
Relatório do 3º Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná	UNIOESTE	2004	≈ 110	Relatório do Vestibular ocorrido em Cascavel
Relatório do 4º Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná	UEM	2005	≈ 150	Relatório do Vestibular ocorrido em Maringá
Portaria nº 63	FUNAI Brasília	2006	5	Sobre apoio financeiro para estudantes indígenas no Ensino Superior
Termo de Cooperação nº 025/05	UFPR	2006	7	Convênio para pagamento de bolsas a estudantes da UFPR pela FUNAI, e sua normatização
Termo de Cooperação nº 025/05	UFPR	2006	7	Convênio para pagamento de bolsas a estudantes da UFPR pela FUNAI, e sua normatização

Lei 14995/2006	Governo do Estado - gestão Requião	2006	1	Dá nova redação a Lei 13134/2001, aumentando para seis o número de vagas asseguradas, e inserindo o termo <i>cota social indígena</i>
Lei 15300/2006	Governo do Estado - gestão Requião	2006	1	Cria a UENP, aglutinando faculdades isoladas em uma só autarquia
Relatório do 5º Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná	UEPG	2006	≈ 100	Relatório do Vestibular ocorrido em Ponta Grossa
Resolução Conjunta nº 006/2007	SETI / IEES	2007	4	Dá nova redação a resolução Conjunta 002/2004
Resolução nº 039/2007	SETI	2007	2	Nomeia os integrantes da CUIA
Portaria 1237	UEL	2007	1	Constitui Grupo de Trabalho para acompanhamento dos indígenas
Ata 001/2007	UFPR	2007	4	Ata da primeira reunião dos acadêmicos indígenas da UFPR em 2007
Ata 002/2007	UFPR	2007	2	Ata da segunda reunião dos acadêmicos indígenas da UFPR em 2007
Ata 003/2007	UFPR	2007	2	Ata da terceira reunião dos acadêmicos indígenas da UFPR em 2007
Relatório do 6º Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná	UFPR	2007	≈ 100	Relatório do Vestibular ocorrido em Curitiba
Relatório sobre os estudantes indígenas da UEL	UEL	2007	27	Relatório realizado pela PROGRAD para diagnóstico dos estudantes indígenas da UEL

ANEXO II – Entrevistas com universitários indígenas

Entrevistado	Tempo	Etnia	Falante	Escola Indígena	Estado	IES	Curso	Ingresso
1	00:59:26	Kaingang	não	não	SC	UFPR	Odontologia	2006
2	01:00:46	Kaingang	sim	sim	RS	UFPR	Odontologia	2007
3	01:30:28	Kaingang	não	não	RS	UFPR	Medicina	2006
4	00:31:04	Guarani	não (entende)	sim	PR	UEM	Pedagogia	2005
5	00:31:04	Guarani	não (entende)	sim	PR	UEM	Pedagogia	2004/2005
6	00:29:44	Guarani	não	sim	PR	UEM	Enfermagem	2005
7	00:25:35	Kaingang	não	sim	PR	UEM	Agronomia	2007
8	00:20:19	Kaingang	sim	sim	PR	UEM	Ciências Sociais	2007
9	00:25:27	Xokleng	nao	sim (pouco)	SC	UEM	Medicina	2007
10	00:28:49	Tuxá	não	sim	RO	UFPR	Nutrição	2007
11	00:33:10	Kaingang	sim	sim	PR	UEL	Serviço Social	2006
12	01:06:17	Guarani	não	sim	PR	UEL	Direito	2004/2006
13	00:23:39	Guarani	não	sim	PR	UEL	Odontologia	2004
14	01:07:35	Guarani	não	sim	PR	UEL	Ciências Sociais	2002/2005
15	00:17:53	Kaingang	sim	sim	PR	UEM	Direito	2005

ANEXO III - Entrevistas com integrantes e ex-integrantes da CUIA					
Entrevistado	Duração	Cargo	Graduação	IES	Permanência CUIA
16	01:22:59	Professor(a)	Direito	UFPR - Litoral	2006 - ...
17	01:18:34	Professor(a)	História	UEM	2001- ...
18	01:09:37	Assistente Social	Serviço Social	UEL	2002 - 2005
19	01:01:20	Professor(a)	Serviço Social	UEL	2000 - 2005
20	01:05:01	Professor(a)	Antropologia	UFPR	2004
21	01:06:42	Professor(a)	História	UEPG	2002 - ...
22	01:31:06	Professor(a)	Antropologia	UEL	2002-2005
23	01:33:06	Professor(a)	Ciencias Sociais	UEL	2005-...
24	00:36:27	Professor(a)	Biblioteconomia	UEL	2006-...
25	01:24:50	Professor(a)	Física	UEL	2002-2005