



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GÉSSIA CRISTINA DOS SANTOS

**NOVA ETAPA DE CONTATO: OS ÍNDIOS NA
UNIVERSIDADE E O CONHECIMENTO TRADICIONAL.
A EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

Londrina
2013

GÉSSIA CRITINA DOS SANTOS

**NOVA ETAPA DE CONTATO: OS ÍNDIOS NA
UNIVERSIDADE E O CONHECIMENTO TRADICIONAL.
A EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Braune Wiik

Londrina
2013

GÉSSIA CRISTINA DOS SANTOS

**NOVA ETAPA DE CONTATO: OS ÍNDIOS NA UNIVERSIDADE E O
CONHECIMENTO TRADICIONAL.**
A EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE LONDRINA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Flávio Braune Wiik
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Celso Vianna Bezerra de Menezes
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dra. Luciana Maria de Moura Ramos
Analista em Antropologia do Ministério Público
Federal de Londrina

Londrina, ____ de _____ de ____.

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de agradecer a todos e todas que passaram e contribuíram de alguma maneira para meu aprendizado, seja ele acadêmico ou de vivência.

Primeiramente, agradeço a Deus e à Dona Dulce, por toda sabedoria e espiritualidade que me encorajam a caminhar. Assim como minha família, que, mesmo por vezes não concordando com minhas perspectivas, sempre me apoiou e cuidou para que eu tivesse toda a estrutura necessária para seguir em frente em meus objetivos.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Flávio Braune Wiik, pela paciência com minhas intermitências, idas e vindas, assim como pelas conversas, sempre de grande valia.

Agradeço e dedico em memória ao Prof. Dr. Valentin Wawzyniak, que me inspirou e aflorou todo meu interesse e fascínio pela Antropologia, mesmo com sua ausência física, ainda assim me senti guiada pelos seus textos. Gostaria também de agradecer a Profa. Dra. Maria José de Resende, por toda sua generosidade enquanto docente, sempre à disposição em auxiliar pela busca do conhecimento.

À Luciana Maria de Moura Ramos, a quem guardarei sempre em minhas lembranças. Agradeço pelo intenso ano que tive o prazer de compartilhar sua companhia, seus conhecimentos, sua sabedoria e grandeza enquanto ser humano.

Aos queridos e queridas do “Projeto Trajetórias”, em especial a Larissa, Carol, Michelli e Davi, pelas conversas, discussões, viagens “interculturais”, desabafos, risadas e trocas infinitamente valiosas.

Agradeço especialmente aos estudantes indígenas Andréia, Gilza, Iderson, Juninho, Miriam, Rôsangela, e todos os demais com quem muito aprendi. Agradeço muito por ter convivido com vocês; obrigada pela construção e desconstrução contínua do conhecer. De uma forma ou de outra, também dedico meu trabalho a vocês, pela tentativa de enfatizar a importância da universidade abrir-se para os novos sujeitos e suas diversidades.

Às minhas companheiras de vida, Thayza, que sempre segurou as pontas de meus devaneios sem fim. Linão, Tainá e Dani, minhas queridas, obrigada pela convivência pela partilha por tudo; foram e são fundamentais nesses cinco anos morando em Londrina. Minha flor Tamiris, grande amiga, que mesmo com a distância se faz tão presente, obrigada.

Por fim, agradeço a todos que passaram por minha trajetória nesses cinco anos que, de um modo ou de outro, deixaram um pouco de si e levaram um pouco de mim.

“Se olha
vê,
Se vê
repara”.

(José Saramago)

SANTOS, G ssia Cristina dos. **Nova Etapa de Contato: os índios na Universidade e o Conhecimento Tradicional**. A Experiência dos Indígenas na Universidade Estadual de Londrina. 2013. 103 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Gradua o em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu-se a partir do marco temporal da Constitui o Federal de 1988, que reconheceu e assegurou o direito   diferença aos povos indígenas, assim como   educa o indígena diferenciada. Das discussões a respeito da educa o indígena, emergiram reivindica es para inclusão e valoriza o dos conhecimentos tradicionais e saberes indígenas nas escolas. Com o recente acesso ao ensino superior, essas discussões se direcionaram também para esse contexto, demonstrando que fazem parte do mesmo processo. Frente a isso, tomando o acesso dos indígenas ao ensino superior como uma nova etapa de contato interétnico, pretendeu-se compreender os conhecimentos tradicionais, saberes indígenas no contexto universitário, em especial junto   Universidade Estadual de Londrina, assim como as experiências dos estudantes indígenas frente ao novo regime de conhecimento que se almeja compartilhado.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Universidade; Conhecimento Tradicional; Saberes Indígenas; Contato Interétnico; Regimes de Conhecimento.

SANTOS, Gécssia Cristina dos. *New Stage of Contact: Indians in the University and Traditional Knowledge*. The Indigenous Experience in the State University of Londrina. 2013. 103 pages. Monograph of Social Science – State University of Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

This research lies on the milestone of Federal Constitution of 1988, which recognized and guaranteed the right to difference to indigenous people, as well as to differentiated indigenous education. From discussions regarding indigenous education, it has emerged a number of claims for inclusion and recovery of traditional knowledge and indigenous knowledge in schools. In the context of recent indigenous' access to higher education, these discussions are also raised in relation to this problem, which indicates that they are part of the same process. In this sense, considering that the access of indigenous people to higher education is a new stage of interethnic contact, the aim of this work is to understand traditional knowledge and indigenous knowledge in the university, especially in relation to the State University of Londrina, as well as the experiences of indigenous students who have to face the new regime of knowledge that was designed to be shared.

Key words: Indigenous People; University; Traditional Knowledge, Indigenous Knowledge; Interethnic contact, Knowledge Regimes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Terras indígenas e IES públicas paranaenses	51
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estudantes indígenas matriculados na UEL no ano de 2013	58
Tabela 2 – Formados UEL (2002-2012).....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CUIA	Comissão Universidade Para os Índios
CF 88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEEI	Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IESALC	Instituto de Ensino Superior para América Latina e Caribe
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNL	Plano Nacional de Educação
Projeto Trajetórias	Projeto “Trajetória Formativa dos Estudantes Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina e a Constituição de Circuitos de Trabalho Indígena”
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena
SETI	Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TI	Terra Indígena
UNI	União das Nações Indígenas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
METODOLOGIA.....	27
1. A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE DOS POVOS INDÍGENAS	32
1.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO ÓRGÃO INDIGENISTA E AS PERSPECTIVAS INTEGRACIONISTAS DO ESTADO BRASILEIRO	34
1.2 “AÇÕES AFIRMATIVAS”: INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR	41
2. EM FOCO O CONTEXTO DO NORTE DO PARANÁ E OS POVOS INDÍGENAS DO MÉDIO TIBAGI.....	45
2.1 POLÍTICA PÚBLICA QUE DÁ ACESSO AOS INDÍGENAS ÀS UNIVERSIDADES PARANAENSES	52
2.2 BALANÇO “12 ANOS DE ÍNDIOS NA UEL”: DADOS E PERCEPÇÕES DOS INDÍGENAS	57
3. NOVA ETAPA DE CONTATO: O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE E A RELAÇÃO COM OS DIFERENTES SABERES	73
3.1 CONHECIMENTOS INDÍGENAS: PRIMEIRAS FORMULAÇÕES.....	79
3.2 CONHECIMENTOS INDÍGENAS E UNIVERSIDADE: A EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UEL	83
3.3 CONHECIMENTO TRADICIONAL, SABERES INDÍGENAS COMO CATEGORIA NATIVA	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS	103

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se desenvolveu em resposta às problemáticas desencadeadas pela conquista e reconhecimento de direitos pelos povos indígenas no Brasil, especificamente, a garantia de acesso dos indígenas ao ensino superior. Na região do Paraná, se configura uma política pública que assegura o acesso aos povos indígenas residentes na região, através da reserva de vagas suplementares nas universidades estaduais e, mais recentemente, também na federal (UFPR). Ressalta-se que os grupos indígenas habitantes do estado do Paraná fazem parte das etnias Kaingang, Guarani, Xetá e algumas famílias Xokleng.

Partiu-se do princípio que a universidade, ao possibilitar o acesso a grupos culturalmente diferenciados, corre o risco de promover uma nova forma de colonialismo, ao passo que oferece e legitima o conhecimento científico, ao qual considera a única forma de conhecimento válido. Com isso, pode contribuir ativamente para a desqualificação de conhecimento não científico, assim como a marginalização dos grupos sociais (SOUZA SANTOS, 2004). Meu olhar foi motivado, também, pelas reivindicações dos movimentos indígenas acerca da valorização e inclusão dos conhecimentos tradicionais ao ensino superior, sobretudo nas comunicações em eventos nos quais tenho participado sobre o tema.

Em vista disso, o propósito compreensivo foi analisar a Universidade Estadual de Londrina (UEL) através da recente e corrente demanda pela inclusão e diálogo com os conhecimentos tradicionais indígenas. Sobretudo, buscou-se compreender quais os entendimentos de “conhecimento tradicional”, “saberes indígenas”¹ para os estudantes indígenas e como podem ser compreendidos.

Assevera-se que o tema sobre ensino superior e povos indígenas é um processo muito recente, inclusive o acervo bibliográfico sobre o assunto não é muito expressivo. Há produções dos autores: Bevilacqua (2004, 2005), Brand (2005), Laced (2004), Tommasino; Wawzynak (2004), Novalino (2005), Rodrigues e Wawzynak (2005), Capelo (2004), Novak (2007), Marcos Paulino (2008), DalBo (2010) e um dos mais completos, que refletem a experiência do Paraná, em Amaral (2010). Contudo, o que encontramos são pesquisas mais direcionadas ao ingresso dos indígenas no ensino superior e os processos de negociação e constituição (DALBO, 2010).

¹ Ressalta-se que neste trabalho os termos conhecimento tradicional, saberes indígenas, conhecimento indígena foram usados como correspondentes.

No que se refere às discussões sobre a inclusão dos diferentes regimes de saberes, não há trabalhos muito densos. O que há são referências que tratam o tema de forma mais sintética e simplista, sempre abordando a importância da inclusão dos saberes indígenas. Entretanto, na maioria das vezes, não há uma discussão com mais afinco com reflexões que demonstram em que consistiriam esses saberes, ou até mesmo proposições de como incluí-los na universidade (DALBO, 2010). Diante desse panorama, justificou-se o intento em tentar compreender o que seriam esses saberes diferenciados, assim como o contexto dos discursos políticos recorrentes, e focalizar as perspectivas dos estudantes indígenas da UEL.

O presente trabalho conta com minha vivência particular no Projeto “Trajetória Formativa dos Estudantes Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina e a Constituição de Circuitos de Trabalho Indígena”², como participante do grupo que se reunia semanalmente, envolvendo Professores como Wagner Roberto do Amaral e Flávio Braune Wiik, alunos indígenas e não indígenas. Dessa forma, possibilitou-se, desde o final de 2011 a meados de 2013, o contato direto com os estudantes indígenas e suas trajetórias; assim como participação enquanto estagiária no Ministério Público Federal/ PRM – Londrina, durante maio de 2012 a maio de 2013, no setor de Antropologia, juntamente com a Analista Luciana Maria de Moura Ramos. Essa vivência proporcionou o contato com as mais diversas questões que dizem respeito aos povos indígenas no Paraná, assim como as representações que os intelectuais indígenas por vezes faziam à instituição.

O objetivo foi conhecer o espaço do “conhecimento tradicional”, “saberes indígenas” na universidade pelas perspectivas dos estudantes indígenas. Frisa-se que esse tema faz parte de uma discussão ampla e muito recorrente pelos mais diversos eventos que envolvem os movimentos indígenas, lideranças e educação. Visto que a Constituição Federal de 1988 assegurou aos povos indígenas o direito à autonomia na escolha das práticas pedagógicas e dos conteúdos escolares, no âmbito da educação escolar indígena, os conhecimentos tradicionais ou saberes indígenas encontram espaço central na busca pela sua implementação. E, com a recente inserção dos indígenas na universidade, essa discussão veio adquirindo espaço também no ensino superior, o que podemos inferir como partes do mesmo processo.

Como a política pública possibilitou o acesso dos povos indígenas da região do Paraná, sobretudo Kaingang, Guarani e Xetá à universidade, é válido ressaltar que os

²PROJETO DE PESQUISA Nº 07550 - A TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS ESTUDANTES KAINGANG E GUARANI NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ E A CONSTITUIÇÃO DE CIRCUITO DE TRABALHO INDÍGENA. Nos anexos encontra-se o espelho do projeto.

estudos sobre esses povos só tiveram uma atenção dos etnólogos a partir de 1990. Assevera-se que antes dessa data a perspectiva que se encontrava na academia e nos órgãos indigenistas destinados a atender a causa indígena era a teoria da aculturação de origem norte-americana, em que os Kaingang e principalmente os Guarani foram considerados “aculturados”, e, no gráfico de classificações segundo o grau de integração na sociedade nacional realizado por Darcy Ribeiro (1970), ambos aparecem na categoria “integrados”. Foi apenas nos anos noventa que esses dois grupos passaram a ser objeto de estudos etnológicos demonstrando que eles continuam produzindo cada qual sua cultura específica (TOMMASINO, 2002).

Diante da breve contextualização, neste momento será realizado um panorama dos conceitos que foram utilizados para fundamentação da pesquisa e que vão ser retomados ao longo das reflexões.

Nesta pesquisa, tratou-se a universidade como uma nova etapa de contato interétnico e, para isso, as reflexões pautaram-se pelas perspectivas de Fredrik Barth (1969), Poutignat e Streiff-Fenart (1998), aliadas às reflexões dos pensadores brasileiros Cardoso de Oliveira (1964, 1978), Carneiro da Cunha (1992, 2009) e também Marshall Sahlins (1990, 1997), a respeito das seguintes acepções: grupos étnicos, fricção interétnica, situação de contato, etnicidade, identidade contrastiva, “cultura”, culturalismo indígena. Conceitos importantes para compreender a política pública que dá acesso aos indígenas ao ensino superior, bem como as experiências e vivências travadas nessa situação de contato entre indígenas Kaingang e Guarani³, e não indígenas na universidade.

Primeiramente, a escolha pelo autor Cardoso de Oliveira (1964, 1978) se justifica pela sua perspectiva que coloca o sistema interétnico como foco do processo de mudança, que está em contraposição às perspectivas aculturativas, encaixando-se no contexto abordado dos povos indígenas no Paraná e suas dinâmicas.

Para explicar o termo fricção interétnica, é imprescindível trazer também o termo situação de contato, ambos cunhados por Cardoso de Oliveira (1964). Pois para o autor a característica básica da situação de contato entre indígenas e sociedade nacional é a fricção interétnica, que se configura por relações de oposição entre índios e não índios, histórica e estruturalmente demonstráveis (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1964). O termo fricção interétnica apareceu como bricolagem de preocupações indigenistas de inspiração teórica sociológica, revelando “uma situação na qual dois grupos são dialeticamente unidos através de seus interesses opostos” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1964 *apud* PEIRANO, 1999).

³ Na UEL, temos o registro de 32 estudantes indígenas matriculados em 2013 dentre eles 21 são Kaingang, 10 Guarani e 1 Fulni-ô (pertencente a uma família residente na TI Apucararinha).

Outras pontuações se relacionam ao contato entre grupos indígenas e segmentos da sociedade brasileira, caracterizados por seus aspectos competitivos e, no mais das vezes, conflituosos, em que o sistema interétnico corresponderia a uma zona de interseção, na qual a sociedade indígena e a sociedade nacional se articulam intimamente (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1978). O autor destaca ainda que essa “situação” pode apresentar as mais variadas configurações, todas elas definidas pelas características acima mencionadas (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1964).

No contexto do espaço da universidade, podemos compreender os grupos indígenas e a sociedade envolvente como “duas populações dialeticamente unificadas” através de interesses diametralmente opostos, ainda que interdependentes, por paradoxal que pareça” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1964). Ambos adentram à universidade movidos por anseios diferentes: a população não índia adentra a ela com anseios individuais de aquisição de qualificação para o mercado de trabalho; os povos indígenas buscam uma qualificação também, porém, seus objetivos demonstram outros caminhos. Na maior parte das vezes, nos encontros ou em reuniões, fica claro numa parcela dos indígenas que há objetivos coletivos, relacionados com a aldeia de origem, de um possível retorno para seu grupo, ou que de uma forma ou de outra sua formação auxilie os povos indígenas.

Para compreensão sobre o conceito de etnicidade que se configura como pano de fundo das reflexões construídas neste trabalho, foram usadas as reflexões de Carneiro da Cunha (2009), relacionadas com Fredrik Barth (1969) e Poutignat e Streiff-Fenart (1998)⁴. Carneiro da Cunha (2009), ao abordar o conceito como linguagem, e esta, em seu sentido lato, como formas institucionais, como crenças, práticas e valores, ou seja, sendo entendidas enquanto representações. E nada mais são que formas de organização da vida material e das relações de poder em cada sociedade.

Essas representações são compreendidas como formas de organização política que existem em um meio mais amplo; por exemplo, no presente trabalho podemos fazer o paralelo com a reflexão sobre o espaço da universidade e os indígenas. Por estarem em situação de contato mais íntimo com outros grupos, ocorre um exacerbamento de suas identidades étnicas. E é nesse meio mais amplo que fornece os quadros e as categorias de linguagem para a reafirmação identitária (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 237).

⁴ Ressalta-se que o termo Etnicidade é marcadamente um conceito que está em constante processo, está em aberto, se fazendo e refazendo. As perspectivas dos três autores muitas vezes convergem, porém, não chegam a um consenso; contudo, os três oferecem bases para a fundamentação da situação trabalhada na pesquisa.

Segundo Carneiro da Cunha (2009), a cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial, e que se acresce às outras. Deste modo, torna-se cultura de contraste: esse novo princípio que a subtende, a do contraste, determina vários processos em que, ao mesmo tempo que se acentua tornando-se mais visível, ela se simplifica e enrijece, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos. Essa passagem de Carneiro da Cunha (2009) fica clarificada pelos relatos dos interlocutores Kaingang e Guarani ao falarem de suas experiências na universidade, quando dizem terem se percebido mais indígenas quando vieram para esse espaço. Ou seja, foi no contato com a diferença que sua etnicidade se aflorou, pois, até então, a experiência de ser indígena era tida como “natural”.

A concepção de etnicidade está além da definição de culturas específicas e, portanto, é composta de mecanismos de diferenciação e identificação que são acionados conforme os interesses dos indivíduos em questão, assim como o momento histórico no qual estão inseridos (LUVIZOTTI, 2009). Em síntese, são estudos dos processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores identificam-se e são identificados pelos outros na base de dicotomizações nós/eles, estabelecidos a partir de traços culturais que se supõe derivados de uma origem comum e realçados nas interações sociais (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998, p. 41).

Às acepções sobre grupo étnico, incorporaram-se em seu interior as noções de identidade étnica e etnicidade, reservando críticas contundentes à concepção tradicional que concebia o grupo étnico como unidade cultural distinta, separada (COHEN, 2003; BARTH, 1969). O que tornou possível definir grupo étnico como uma forma de organização social que expressa uma identidade diferencial nas relações com outros grupos e com a sociedade mais ampla. Já a identidade étnica é utilizada como forma de estabelecer os limites do grupo e de reforçar a solidariedade.

Poutignat e Streift- Fenart (1998) em paralelo com Barth (1998) expressam que a continuidade dos grupos étnicos não é explicada em termos de manutenção de sua cultura tradicional, mas depende da manutenção dos limites do grupo e da contínua dicotomização entre membros e não membros (nós/eles).

No texto de Barth (1969, p. 188), o autor demonstra que as fronteiras persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam, ou seja, as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Contudo, acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, apesar das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de

vidas individuais. Aponta ainda que as relações sociais estáveis, persistentes e muitas vezes possuidoras de uma importância social vital, são mantidas exatamente por essas fronteiras e são frequentemente baseadas precisamente nos estatutos étnicos dicotomizados (BARTH, 1969).

O que quer dizer que as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrário, as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes. Barth (1969) pontua ainda que a interação em um sistema social como este não leva a seu desaparecimento por mudança e aculturação, mas sim que as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato interétnico e da interdependência dos grupos (BARTH, 1969). Fundamentado pelos relatos dos acadêmicos indígenas, os quais apresentam as mudanças e transformações advindas do contato no espaço da universidade e apropriação do conhecimento acadêmico, assim como o trânsito entre aldeia e cidade, entretanto, demonstram que atualizam e fortalecem as relações de pertencimento com os grupos étnicos Kaingang e Guarani.

Já as discussões sobre as demandas dos movimentos indígenas pela inclusão dos conhecimentos tradicionais e as perspectivas dos estudantes indígenas foram centradas nas reflexões construídas por Marshall Sahlins (1997b) e Carneiro da Cunha (2009) ao analisarem a conscientização da cultura, o que resulta na acepção tipográfica de “cultura” com aspas, explicada pela reflexividade realizada pelos índios sobre suas próprias culturas que são aplicadas, sobretudo em situações de possíveis violações, assim como acesso as políticas públicas.

Findas as pontuações acerca das acepções importantes que foram trabalhadas ao longo de todo o trabalho, neste momento apresentar-se-á especificamente os capítulos e seus conteúdos referentes, a fim de construir um panorama do que foi trabalhado.

O primeiro capítulo buscou inicialmente construir o contexto do reconhecimento da diversidade dos povos indígenas pelo marco temporal da Constituição Federal de 1988. A fim de apresentar a conjuntura, abordou-se a perspectiva assimilacionista e integracionista que o Estado brasileiro tinha para com os povos indígenas até chegar ao reconhecimento das diferenças; assim como demonstrar como foi possível através da CF 88 uma abertura em âmbito nacional para as discussões a respeito das ações afirmativas, que foram decisivas para implantação de políticas de acesso para os povos indígenas ao ensino superior. Também, foram apresentados alguns dos desdobramentos da CF 88, como as propostas de educação escolar indígena e as relações com a inclusão dos conhecimentos tradicionais. Frisa-se que esse momento histórico, assim como seus desdobramentos, foi

compreendido à luz da Antropologia do encontro com o “outro” explicado pelo fenômeno da alteridade, sobretudo nas experiências que envolvem situações de contato interétnico, vivências de observação do “não eu” que se relaciona com os valores do “eu” que emergem nas diversas etapas de contato – exemplificadas neste trabalho no espaço da universidade.

O segundo capítulo apresentou um breve contexto dos povos indígenas na região do Paraná a partir dos dados etnográficos abarcando a região como um todo, para posteriormente especificar e centralizar o trabalho na região norte do estado e os povos indígenas e suas terras indígenas (TIs). O recorte justifica-se, pois os estudantes indígenas matriculados na UEL são pertencentes em sua maioria a essas TIs da região norte do estado. Seguidamente, retomou-se o debate sobre ações afirmativas focalizando a política pública que dá acesso aos povos indígenas que vivem no estado do Paraná às universidades, e, assim, desaguar na experiência local através da elucidação “12 anos de índios” pelo contexto da UEL. Para isso, utilizou-se dados quantitativos apresentados por membros da CUIA no IV Encontro de Educação Superior Indígena do Paraná, aliados com as descrições e observações anotadas no caderno de campo derivadas de minha participação durante o final de 2011 à meados de 2013 nas reuniões com a CUIA Local e indígenas, reuniões dos estudantes indígenas e no Projeto Trajetórias: principalmente, a transcrição dos relatos gravados realizados com o interlocutor Guarani e a interlocutora Kaingang. Foram apresentadas ainda as proposições que a UEL vem realizando que abarquem ou não o possível diálogo entre os conhecimentos científico e tradicional⁵, assim como se há a construção de espaços de visibilidade para os indígenas. Através desses elementos, foi possível construir o que tem sido a inclusão de indígenas na universidade nesses anos através dos relatos dos estudantes indígenas e das observações nas reuniões ao longo desses anos.

O Capítulo três aborda o espaço da universidade e a relação com os diferentes saberes. Apresentou-se a perspectiva do presente trabalho a respeito dessa instituição dotada de um caráter colonizador, ao passo que demonstra uma resistência à aproximação e efetiva democratização de seu acesso e permanência. Ressaltou-se a necessidade de pensá-la dentro do contexto de que faz parte, e que a universidade nada mais é que a expressão da sociedade da qual se constitui. Em vista de sua conceituação, situou-se o espaço do conhecimento ao qual ela transmite e as possibilidades de abertura para as outras modalidades de saberes, sobretudo, os tradicionais indígenas. Em meio a essas questões, um

⁵ Ressalta-se que, neste primeiro momento, não há o intento em abarcar a complexidade dos regimes de conhecimento dos grupos indígenas envolvidos, mas sim o objetivo de identificar com os acadêmicos indígenas qual é o entendimento sobre o tema, e como está se dando essa relação com o conhecimento científico e com seus saberes, sem entrar na complexidade de cada regime de conhecimento.

termo que vem sendo muito utilizado é o de Interculturalidade, que, segundo Collet (2006), enfatiza o diálogo entre as culturas, a interação, a interlocução, a reciprocidade e o confronto entre identidade e diferença atrelados à tolerância, troca, diversidade e relação. Todos esses termos focalizam um tratamento igualitário em que não haveria a sobreposição de uma cultura dominante sobre outra subordinada. Este termo é conceituado, em consonância com os usos dos gestores de políticas públicas, e dos envolvidos na temática. Contudo, através da perspectiva de Collet (2006), atentou-se para o risco desse termo ser utilizado para excluir e manter ainda mais as minorias étnicas distante das oportunidades políticas. São discussões que auxiliaram nas análises sobre o campo do presente trabalho, que é a UEL, e a experiência dos estudantes indígenas travadas nesse espaço.

Ainda no capítulo três, postas essas discussões, iniciam-se mais detidamente as discussões a respeito do entendimento sobre “conhecimento tradicional”, saberes indígenas e o que seriam esses termos. Apresentou-se a contextualização de seu surgimento, que foi marcado pelas demandas dos movimentos indígenas para uma educação indígena diferenciada, em seguida, pontuando as políticas públicas direcionadas ao tema. E, com o recente acesso dos indígenas ao ensino superior, essas discussões passaram a incorporar também a inclusão e valorização destes conhecimentos na universidade.

Frente a isso, abordou-se o termo pelos teóricos da Antropologia, primeiramente esclarecendo que o termo conhecimento tradicional abarca não somente os povos indígenas, mas também outras populações consideradas tradicionais, que neste trabalho centrou-se nos conhecimentos tradicionais indígenas em relação à educação escolar indígena, sobretudo, à experiência dos indígenas no ensino superior. E, assim, através de Carneiro da Cunha (2009), iniciam-se as acepções a respeito, focando principalmente sua fundamentação na multiplicidade, desvinculando das concepções que os colocam como unidades. Por isso, saberes indígenas e conhecimento tradicional são formas de procurar entender e agir sobre o mundo, são obras abertas, inacabadas se fazendo constantemente. Consistem tanto ou mais em seus processos de investigação quanto os acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores. São os processos, os modos de fazer que são operados por protocolos distintos e se atualizam (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

Chamou-se a atenção para que se distancie das perspectivas que situam conhecimento tradicional e conhecimento científico como polarizações, o que se deve ao caráter construído deliberadamente de unificação do conhecimento científico, empreendido desde o século XVII. Acabam por desconsiderar variações entre regimes específicos de conhecimentos, integrando-os em uma noção homogênea. Deste modo, tratam o

conhecimento tradicional no singular, sem contemplar a miríade diversa incluída sob o mesmo rótulo (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 364). Diante do exposto, frisou-se que o conhecimento tradicional e saberes indígenas se caracterizam como múltiplos modos de saber e múltiplos processos de construção de conhecimento, e são tantos e tão diferentes quanto os povos indígenas (CARNEIRO DA CUNHA, 2009; DALBO, 2010).

Ao final da exposição a respeito dos conhecimentos tradicionais saberes indígenas, direcionou-se para análise das demandas dos movimentos indígenas enfatizados nos encontros sobre a temática, em que se ressaltou a necessidade de compreender o local de fala dessas demandas, que se circunscreve no âmbito do discurso político. Diante essa análise, realizou-se uma discussão sobre cultura e “cultura” (com aspas) recurso tipográfico elaborado por Carneiro da Cunha (2009) em consonância com as formulações de Turner (1991) e Sahlins (1997b), expostas de forma breve anteriormente.

Antes de contrastarmos o termo cultura e “cultura”, serão apresentadas as concepções dos termos, respectivamente, baseadas nas acepções de Carneiro da Cunha (2009) e Sahlins (1990; 1990 [1987]), os quais foram trabalhados. Em que cultura perpassa o entendimento de algo passível de acumulação, empréstimos e transações. Cultura funciona como uma síntese de estabilidade e mudança, passado e presente, diacronia e sincronia (SAHLINS, 1990 [1987], p. 180). Cultura dotada de uma dinamicidade, não como algo estático, reificado como a teoria clássica postulou. Segundo Sahlins (1997a), cultura caracteriza-se por um fenômeno único que nomeia e distingue a organização da experiência e da ação humana por meios simbólicos, pois tanto as pessoas, relações e as coisas que povoam a existência humana se manifestam por valores e significados; complementa que somos o único animal que dá significados para as relações e coisas através de meios simbólicos (SAHLINS, 1997a).

Há uma marcada diferença entre a cultura entendida desse modo, e aquela chamada de “cultura” com aspas. Ressalta-se que “cultura” opera em um regime de etnicidade e, sobretudo, em situações de contato com uma estrutura interétnica. Carneiro da Cunha (2009, p. 362) assinala que a lógica interétnica não equivale à submissão à lógica externa, nem à lógica do mais forte; mas sim um modo de organizar a relação com outras lógicas. As situações interétnicas não são desprovidas de estrutura. Ao contrário, elas se auto-organizam cognitivamente e funcionalmente. Deste modo, Kaingang, Guarani participam tanto de uma ordem interna na qual cada um é diferente, quanto de outras ordens, uma das quais os inserem como um grupo étnico distinto dos demais grupos étnicos. E, em um nível ainda acima, eles são

incluídos em todas as outras sociedades indígenas nativas como “índios”, em que cada uma das ordens opera distinções específicas.

Assevera-se que a organização e a ênfase de diferenças culturais têm recebido maior atenção nos estudos coloniais e pós-coloniais; contudo, a lógica interétnica não é específica da situação colonial, nem de um desequilíbrio de forças de modo geral, como considerado no presente trabalho. É em meio a essa configuração que “cultura” é concebida com aspas. Segundo Carneiro da Cunha (2009, p. 356): “‘Cultura’ tem a propriedade de uma metalinguagem: é uma noção reflexiva que de certo modo fala de si mesma”. A autora sugere o uso de aspas para a unidade num sistema interétnico, em que na “cultura” a cultura é homogeneizada, estendendo democraticamente a todos, algo que, de outro ponto de vista, é uma grande rede de direitos heterogêneos.

Enfatiza-se que “cultura” com aspas expressa uma reflexividade que os índios estão fazendo sobre suas próprias culturas. Sahlins (1997b, p. 135) aponta que “as elaborações secundárias conscientes permanecem sendo autênticas expressões culturais, elas articulam os meios organizacionais e os fins da sociedade”. Carneiro da Cunha (2009) focaliza que os índios atualmente utilizam muito o termo “cultura”, sendo que esse termo tornou-se um importante recurso político; assim como funciona como um recurso e como arma para afirmar identidade, dignidade e poder diante de Estados nacionais, sociedade envolvente (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 373).

Deste modo, ao compreendermos o acesso dos indígenas à universidade, espaço até então tido como de brancos, perpassamos por um contexto de contato interétnico afluído pela etnicidade, em que há a reafirmação de identidades étnicas em vista do contraste com os outros grupos. Com isso, compreendemos pela égide da “cultura” com aspas, explicitada. O que também se compreendeu neste capítulo é o entendimento do conhecimento tradicional, saberes indígenas em meio a essa conjuntura, de demandas dos movimentos indígenas, ou seja, num cenário político, pautado pela etnicidade. Ao seguir essa compreensão, atribuiu-se o valor de categoria nativa, pensado da mesma forma como “cultura” com aspas, em que o “conhecimento tradicional” e os “saberes indígenas” estariam operando da mesma maneira que “cultura” com aspas, autoconsciente, reificada.

Em meio a esse cenário, a inclusão do conhecimento tradicional e dos saberes indígenas, segundo análise das reivindicações indígenas, pela inclusão dos conhecimentos tradicionais, insere-se como questão de legitimidade política para os povos indígenas e seus conhecimentos e saberes, contemporaneamente caracterizados pelo ingresso dos indígenas ao ensino superior.

Posteriormente a essas discussões, focalizou-se no item dois do capítulo três a reflexão dos “conhecimentos tradicionais” pelas perspectivas dos estudantes indígenas frente às suas experiências na universidade pelas narrativas dos interlocutores Guarani e Kaingang. Nesta parte, toma-se as trajetórias dos estudantes indígenas em meio a essa nova etapa de contato que enfatizou as apropriações dos conhecimentos transmitidos e as reformulações realizadas pelos estudantes indígenas, direcionando as reflexões para a importância do papel do símbolo que perpassam as formas de “significar” o mundo historicamente pelas práticas dos sujeitos, ou seja, dos estudantes indígenas. Para isso, elaborou-se a discussão a respeito do papel do símbolo segundo a perspectiva da teoria da prática de Sahlins (1990, 1990 [1987], 1994, 2000).

Em vista da perspectiva de Sahlins (1990 [1987]), o papel do símbolo em significar o mundo, as experiências dos sujeitos passam segundo algumas proposições em que a experiência social humana advém da apropriação de objetos de percepção através de conceitos gerais, ou seja, uma ordenação de homens e dos objetos de sua existência que nunca será única é possível, entretanto é arbitrária e histórica; assim como o uso de conceitos convencionais em contextos empíricos estão sujeitos aos significados culturais e a reavaliações práticas. Postula ainda os riscos que as categorias podem sofrer em meio às ações dos sujeitos, enfatizando as possibilidades de reformulações a partir das experiências práticas, ao explicitar que as categorias tradicionais, quando levadas a agir sobre um mundo com razões próprias, assinalam que o mundo que por si mesmo é potencialmente refratário, podem vir a serem transformadas (SAHLINS, 1990 [1987], p. 182).

Sahlins (1990 [1987]), em consonância com uma longa tradição filosófica, afirma que a experiência dos sujeitos humanos, especialmente do modo como é comunicada no discurso, envolve uma apropriação de eventos em termos de conceitos a priori. A referência ao mundo é um ato de classificação, no curso do qual as realidades são indexadas a conceitos em uma relação de emblemas empíricos com tipos culturais. A classificação formal é posta como uma condição intrínseca da ação simbólica. Toda percepção consciente, à luz de Percy, tem a natureza de um reconhecimento, que é o mesmo que falar que o objeto é percebido como aquilo que é. Entretanto, Sahlins alerta que não é suficiente dizer que “estamos conscientes de algo”, mas sim “estamos conscientes de algo como sendo alguma coisa”. O evento é inserido em uma categoria preexistente e a história está presente na ação corrente. Por abarcar aquilo que é realmente singular naquilo que é conceitualmente familiar, introduz o presente no passado (SAHLINS, 1990 [1987]).

Todas essas acepções são postas a fim de clarificar que as categorias pelas quais a experiência é constituída não surgem diretamente do mundo, mas de suas relações diferenciais no interior de um esquema simbólico; em que cada esquema cultural particular cria as possibilidades de referência material para pessoas de uma dada sociedade, enquanto esse esquema é constituído sobre distinções de princípios entre signos que, em relação aos objetos, nunca são as únicas distinções possíveis (SAHLINS, 1990 [1987]).

Segunda consideração geral de nossa digressão, às formas elementares da vida simbólica: o risco da ação cultural, que é o risco das categorias em referência. As pessoas colocam, na ação, seus conceitos e categorias em relações ostensivas com o mundo. Esses usos referenciais põem em jogo outras determinações dos signos, além de seus significados recebidos, ou seja, o mundo real e as pessoas envolvidas (SAHLINS, 1994).

A práxis é, portanto, um risco para os significados dos signos na cultura da maneira como está constituída, do mesmo modo como o sentido é arbitrário em sua capacidade enquanto referência (SAHLINS, 1994).

A ação envolve um sujeito ou sujeitos pensantes relacionados ao signo na posição de agente. O esquema cultural é colocado em uma posição duplamente perigosa, isto é, tanto subjetiva quanto objetivamente: subjetivamente, pelo uso motivado dos signos pelas pessoas para seus projetos próprios; objetivamente, por ser o significado posto em perigo em um espaço totalmente capaz de contradizer os sistemas simbólicos que presumivelmente o descreveriam (SAHLINS, 1994, p. 186). Para pensar as experiências no espaço da universidade, os conhecimentos e formas de transmissão muito distintas muitas vezes silenciam e invalidam formas de conhecimento indígena dentro desse espaço.

Ressalta-se que o objeto simbólico representa um interesse diferencial para diversos sujeitos, de acordo com sua posição em seus esquemas de vida. Interesse e sentido são dois lados da mesma coisa, ou seja, do signo, enquanto este é respectivamente relacionado a pessoas e a outros signos. No entanto, o interesse em algo não é igual ao seu sentido (SAHLINS, 1994).

A possibilidade do presente vir a transcender o passado e ao mesmo tempo lhe permanecer fiel depende tanto da ordem cultural quanto da situação prática. Não há base alguma nem razão para a oposição que exclua estabilidade e mudança, pois todo uso efetivo das ideias culturais é em parte reprodução das mesmas, mas qualquer uma dessas referências também é em parte uma diferença. As coisas devem preservar alguma identidade através das mudanças (SAHLINS, 1994).

O significado de qualquer forma cultural específica consiste em seus usos particulares na comunidade como um todo. Mas este significado é realizado no presente apenas como eventos do discurso ou da ação. O evento é a forma empírica do sistema. Possui significado e acontece por causa deste significado. É a relação entre um acontecimento e um dado sistema simbólico. O evento é a interpretação do acontecimento, e interpretação varia conforme os parâmetros (SAHLINS, 1994, p. 191).

Todas essas acepções em torno das discussões sobre “símbolo” foram expostas para compreender as experiências dos estudantes indígenas na universidade, e os reflexos em suas trajetórias, em que se evidenciou sobremaneira que experimentar a universidade, apropriar os conhecimentos, a lógica da cidade, a vivência travada em um espaço de contato interétnico, tudo isso atua diretamente por meio dos parâmetros culturais de cada grupo étnico. Dessa forma, enfatizam as diferentes formas de conhecer que entram em confronto pela situação interétnica, e é através das formas diferentes de significar as experiências e espaços, atrelados às categorias e concepções culturais distintas que são colocadas nas práticas dos estudantes indígenas ao confrontarem com outras formas postas na universidade – em que as transformações e reformulações perpassam o símbolo; o significar, pautado por parâmetros culturais que estão abertos a intervenções advindas da ação. Diante disso, a cultura é justamente a organização da situação atual em termos do passado (SAHLINS, 1994).

Através da análise dos dados construídos com os interlocutores, assim como as observações, foi possível perceber que os estudantes indígenas estão no interior do processo da vivência inédita do acesso ao ensino superior, em que suas formas de conhecer, transmitir e elaborar conhecimentos são percebidas como naturais e, por isso, não são notadas nem formuladas de formas conscientes. Muitos dos estudantes indígenas possuem clareza das dificuldades de aspectos culturais, sociais, dos diferentes modos de viver e fazer atrelados à forma como viviam na aldeia, entretanto, não formulam uma explicação frente às estranhezas; por vezes, acabam justificando por falhas pessoais, que nada mais são do que reflexos da estrutura formativa da universidade que não atenta para as especificidades. Frisa-se que a experiência de índios na universidade é uma forma específica de vivenciar esse espaço, atrelada à forma de conhecer indígena que está em referência aos seus parâmetros culturais específicos que é distinta dos não índios.

Por fim, as experiências e análises frente às trajetórias dos estudantes indígenas na universidade foram abordados em consonância com as disposições e ações da política pública do Estado do Paraná que se almeja inclusiva. Realizaram-se ainda algumas

inferências sobre as dissonâncias e convergências com as discussões sobre a temática em nível nacional, para assim pontuar as considerações acerca do tema trabalhado.

Em vista deste trabalho, essa nova etapa de contato, vem demonstrando um caminho de rupturas e continuidades que foram problematizadas no decorrer da pesquisa. Deste modo, é importante compreender que a história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas, assim como os esquemas culturais são ordenados historicamente, seja em maior ou menor grau, pois os significados são reavaliados quando realizados na prática. É o que sintetiza Sahlins (1990), quando afirma “a reunião desses contrários desdobram-se nas ações criativas dos sujeitos históricos”, ou seja, as pessoas envolvidas organizam seus projetos e dão sentido aos objetos a partir das compreensões preexistentes de suas ordens culturais, sejam elas Kaingang, Guarani, Xetá, Fulni-Ô, Xokleng. Deste modo, a cultura é historicamente reproduzida na ação, ou seja:

[...] como as circunstâncias contingentes da ação não se conformam necessariamente aos significados que lhes são atribuídos por grupos específicos, sabe-se que os homens criativamente repensam seus esquemas convencionais. É nesses termos que a cultura é alterada historicamente na ação (SAHLINS, 1990, p. 7).

Para pensar os diferentes regimes de conhecimentos e os espaços para legitimação de cada um deles, é preciso que se tenha claro para o entendimento de que certos preceitos que norteiam e privilegiam determinados saberes são pautados por alguns elementos, sendo que um deles é a cultura, que deve ser pensada como um sistema dotado de um caráter dinâmico (SAHLINS, 1990). É por meio dela que as sociedades humanas atribuem significados à sua experiência, formulam suas concepções e imprimem ordem ao mundo. As situações históricas novas, assim como o recente acesso dos indígenas à Universidade, propiciam e, muitas vezes, exigem a formulação de novos significados tanto para os povos indígenas em suas apropriações, quanto para os gestores dessa política pública repensarem a estrutura monolítica da Universidade.

Deste modo, experiências historicamente engendradas são vivenciadas no âmbito de culturas específicas, seja no sentido da reafirmação da ordem e das concepções vigentes, seja no sentido de sua reformulação (SAHLINS, 1990). Foi no interior desse cenário que a discussão da pesquisa delineou-se, pois se trata de modelos distintos de reação perante a história, e, de modo nenhum mutuamente exclusivos, estão na realidade em constante transformação, dinamizada ainda mais pelo contato (VIDAL e SILVA, 1992, p. 290).

METODOLOGIA

O interesse para construção do trabalho decorre da inserção da autora no grupo de pesquisa “Trajetória Formativa dos Estudantes Kaingang e Guarani e a Constituição de Circuitos de Trabalho Indígena”, que possui em sua dinâmica reuniões com a participação dos estudantes indígenas e coloca à frente das discussões os relatos dos estudantes indígenas sobre a vivência na universidade, a inserção nesse novo espaço de contato interétnico e suas implicações. Outro componente de minha trajetória que me aproximou de outras questões que norteiam a pesquisa é o estágio junto ao Ministério Público Federal na cidade de Londrina, juntamente com a Analista em Antropologia, onde houve o contato com as representações dos intelectuais indígenas frente à instituição.

E, para pensar essa nova etapa de contato interétnico, utilizou-se dos relatos dos estudantes indígenas sobre a experiência na universidade, além das vivências: desde a decisão de prestar o vestibular, assim como o ingresso, os dilemas encontrados e temas relacionados à relação dos indígenas com os conhecimentos: o “conhecimento tradicional”, os “saberes indígenas” e as relações com os conhecimentos disponíveis e transmitidos na universidade.

Para isso, utilizou-se dos fundamentos cognitivos apresentados por Cardoso de Oliveira (1998) como: o olhar, o ouvir e o escrever. Esses fundamentos ao serem questionados e postulados de maneira específica, sempre em conformidade com um horizonte que lhe é próprio, permite a singularização do fazer antropológico. Sendo assim a pesquisa em antropologia, que, em nada é incompatível com o trabalho conduzido pelas outras disciplinas sociais, se particulariza quando, no exercício de sua atividade, articula a pesquisa empírica com a interpretação de seus resultados (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998).

Ressalta-se em referência com o autor que as faculdades do entendimento, percepção e pensamento são fundamentais para se conhecer a situação estudada. Cardoso de Oliveira (1998) frisa que, na disciplina de antropologia, existe o caráter constitutivo do olhar, do ouvir e do escrever; na elaboração do conhecimento próprio das disciplinas sociais, são as três etapas de apreensão dos fenômenos sociais.

Primeiramente, segundo Cardoso de Oliveira (1998), nas experiências de campo, ou no campo, fala-se da domesticação teórica do olhar, pois, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, a situação estudada, sobre a qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterada pelo próprio modo de visualizá-lo. Dessa forma, a antropologia funciona como uma espécie de prisma por meio do qual a realidade é

observada sobre um processo de refração. Tanto o “olhar” quanto o “ouvir” não podem ser tomados como faculdades independentes no exercício da investigação, ambas complementam-se (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998).

Já o escrever é o momento de textualização, de trazer os fatos observados (vistos e ouvidos) para o plano do discurso, e exerce um papel definitivo tanto no processo de comunicações entre pares, que seria a comunidade profissional, como no conhecimento propriamente dito. Empreendemos a realização de interpretações, que são asseguradas pelas categorias ou pelos conceitos básicos constitutivos da disciplina; o que nos dá certa autonomia epistêmica, porém, está atrelada diretamente aos dados, quer de sua aparência externa, propiciada pelo “olhar”, quer de seus significados íntimos proporcionados pelo “ouvir” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998).

Outra ferramenta utilizada na empreitada antropológica é a “observação participante”, que, segundo Cardoso de Oliveira (1998), seria a responsável pela caracterização do trabalho de campo antropológico, que são formas peculiares de olhar e ouvir, por meio das quais o pesquisador busca interpretar ou compreender a situação estudada de “dentro”, em sua verdadeira interioridade.

Em vista a essas particularidades da Antropologia, busquei um deslocamento dessas “ferramentas” para um campo disperso. Como o que se buscou compreender era a vivência dos estudantes indígenas na universidade e a relação com os conhecimentos, o campo concretizou-se sendo o espaço da universidade, as reuniões as quais os estudantes indígenas participavam, as conversas informais pelos corredores, a convivência nos eventos. Foram nesses momentos proporcionados pela vivência nestes dois anos (final de 2011 a 2013), de forma descontínua, que se exercitou o “olhar”, o “ouvir”, as anotações nas cadernetas e diários que tomam concretude, corpo, no texto através do “escrever”.

Além dos encontros e das inserções nas reuniões, houve também a construção dos relatos de dois interlocutores um Guarani e uma Kaingang ambos estudantes indígenas que adentraram a UEL, respectivamente nos anos de 2005 e 2006 e continuam matriculados e frequentando as aulas. Ressalta-se, por considerações éticas, que se optou por não apresentar os nomes dos interlocutores; por isso, serão tratados neste trabalho pelas seguintes acepções: Interlocutor Guarani e Interlocutora Kaingang. Frisa-se que ao longo do trabalho as falas dos interlocutores estão incorporadas ao texto e são expressadas em itálico. As sistematizações ocorreram por meio do depoimento gravado e o diário de pesquisa. O primeiro encontro gravado foi com o interlocutor Guarani na manhã do dia 24 de abril de 2013: encontramos-nos na biblioteca da universidade e lá construímos a retrospectiva de sua

trajetória. Já com a interlocutora Kaingang tive dois encontros, ambos na sala de permanência do projeto: um mais rápido, sendo que no outro ficamos o período da tarde do dia 26 de agosto de 2013.

Outro elemento metodológico são os cadernos de campo, cadernos de anotações que centram as experiências do final de 2011 a 2013 nas reuniões dos projetos, reuniões da Comissão Universidade para os Índios (CUIA)⁶, assim como os eventos institucionais sobre a temática, como o III e IV Encontro Regional de Estudantes Indígenas do Paraná realizados respectivamente em 2011 e 2013; como também o I ENEI, Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, realizado em setembro de 2013 na cidade de São Carlos.

Buscou-se através das postulações de Cardoso de Oliveira (1964) construir “comunidades de argumentação”, favorecidas pelo encontro etnográfico, em vista de uma submissão a princípios democráticos de conduta, para atender a uma antropologia polifônica na qual a ética está como pré-condição necessária. O momento do campo e das entrevistas foi marcado pela existência de um espaço social caracterizado por relações dialógicas, representadas pelos conceitos de comunidade de comunicação e comunidade de argumentação (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1964).

Frente a essas disposições, ocorreu a produção dos “depoimentos pessoais”, que se caracterizam por serem concentrados sobre um lapso de tempo mais reduzido (QUEIROZ, 1953), para que assim permitam aprofundar o número de informações e de detalhes a respeito desse espaço preciso (a vivência na universidade e a relação com os conhecimentos). Sendo mais curtos, é possível multiplicar o número de entrevistados para conseguir uma quantidade de material que permita comparações, a fim de se destacar convergências e divergências – não com a finalidade de se provar a veracidade dos fatos lembrados, mas sim verificar, principalmente, por onde passam linhas de diferenciação que seriam coletivas (QUEIROZ, 1953). Desse modo, Ecléa Bosi (1979) nos alerta ao afirmar que lembrar é uma atividade do presente, por isso, é fundamental conhecer o presente do interlocutor.

Asseveram-se, ainda, algumas questões éticas que perpassaram a pesquisa, à luz da discussão de Luís Roberto (2003), em que a fundamentação da presente pesquisa vem de elementos construídos com outros sujeitos, onde o sujeito da pesquisa deixa a condição de “objeto de intervenção” para assumir o papel de ator ou de sujeito de interlocução. O autor pontua ainda que na antropologia, que possui no trabalho de campo o principal símbolo de

⁶ Órgão destinado institucionalmente para acompanhar os estudantes indígenas. Se constituem em CUIA local e CUIA estadual.

suas atividades de pesquisa, o próprio objeto da pesquisa é negociado: tanto no plano de interação com os atores, como no plano da construção ou da definição do problema pesquisado pelo antropólogo (OLIVERA, L. R. C. 2003).

Deste modo, Luís Roberto (2003) chama a atenção para a negociação da identidade do pesquisador, pois é na negociação da identidade e da inserção na comunidade, que sua permanência no campo e seus diálogos com os atores são por definição consentidos. Explica ainda que, uma vez no campo, o antropólogo também se relaciona com os interlocutores enquanto ator e, frequentemente, compartilha experiências com eles.

[...] assim como nós temos uma identidade dominante na nossa sociedade, mas às vezes acionamos ou privilegiamos dimensões menos abrangentes dessa identidade em nossas interações cotidianas, nas interações que desenvolvemos no campo também assumimos mais de um papel e atualizamos mais de uma identidade (OLIVEIRA, L. R. C. 2003).

Ou seja, não se pode a todo momento se encontrar na identidade de pesquisadora; por vezes me situava na identidade de estudante, compartilhando experiências, vivências e dificuldades com meus interlocutores.

Em vista disso, segundo o autor, é interessante que o antropólogo, no futuro, possa resgatar pelo menos algumas dimensões de sua experiência existencial no campo, para a produção de interpretações e de reflexões sobre as quais não havia pensado enquanto fazia a pesquisa em contato direto com os atores. Por isso, o autor explica que não seria desejável que o antropólogo pudesse definir ou prever todos os seus interesses (presentes e futuros) de pesquisa (OLIVEIRA, L. R. C. 2003).

Por isso, a parte constitutiva do empreendimento antropológico é a negociação tanto da pesquisa quanto do objeto. Primeiro no campo e depois no escritório, quando o trabalho é escrito – ainda que no segundo momento trate-se de um diálogo simulado. Tem que se ter em vista sempre questões ético-morais de base, ao passo que se tem que estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos de pesquisa; dessa forma, ouvi-los de fato, não só para que a interação transcorra de maneira adequada, assim como para compreender bem o que está estudando (OLIVEIRA, L. R. C. 2003).

Por fim, colocou-se como necessária a preocupação em expor as diversas versões dos fatos, que foram interpretados para que assim discutissem critérios que permitissem uma avaliação não arbitrária da situação, tendo em vista sempre uma interpretação que não tivesse como implicação a agressão a direitos legítimos ou a

manipulação dos dados para beneficiar um parecer pré-concebido (OLIVEIRA, L. R. C. 2003).

São essas técnicas e perspectivas que foram aplicadas, tanto na construção dos dados quanto na análise do material, as quais foram as mais adequadas ao tipo de trabalho que se pretendeu realizar.

1. A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE DOS POVOS INDÍGENAS

O marco temporal do presente trabalho se circunscreve na aquisição e reconhecimento do estado brasileiro sobre os direitos dos povos indígenas à sua diversidade, através da Constituição Federal de 1988. Para chegar nesse marco, será apresentado o panorama ideológico no período anterior da CF 88, marcado por uma forte política assimilacionista e silenciadora das diferenças dos povos indígenas, para que se construa um entendimento do processo de aquisição dos povos indígenas de seus direitos específicos e, assim, apresentar a política pública do estado do Paraná de ensino superior para os indígenas.

A partir do recorte temporal, apresentar-se-á a historicização do contato entre índios e não-índios. Frisa-se, segundo Carneiro da Cunha (1992), que a história do contato deve ser analisada por vários recortes, pois, ao longo do encontro dos índios com os brancos no Brasil desde 1500 até os dias atuais, esta é permeada por várias estratégias próprias de parte a parte, cada uma com atores múltiplos e diferenciados – em que os usos e as interpretações que as sociedades indígenas ou índios individualmente fizeram das situações em que se encontravam são esclarecedores dos processos e dos reveses políticos resultantes da dominação (CARNEIRO DA CUNHA, 1992).

Para abordar o processo histórico de reconhecimento de direitos diferenciados, lança-se mão do campo de conhecimento da Antropologia, ciência que, desde seu nascimento, tenta dar conta do encontro, da experiência com o “outro”; ressalta-se que por definição é a ciência do contato relativizador com a vida social deste outro, possui ainda sua gestação na etnologia, ou seja, na preocupação em estudar as organizações indígenas (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998).

Ressalta-se que a Antropologia e suas problemáticas seguem o curso dos problemas colocados pela cultura⁷ nos mais variados contextos. Ressalta-se que toda sociedade real é um processo no tempo; a mudança interna, tanto a transformação no interior de uma ordem existente quanto a alteração de sua estrutura, é perene, contínua e inevitável (LEACH, 1954). Os sistemas de construção do “outro”, tanto para os não-índios quanto para os índios, constituem a condição e a possibilidade de sua autodefinição. Por exemplo, as

⁷ Ver Augé (1994) e Sahlins (1997) contra uma antropologia demasiadamente apegada a um conceito essencialista, estático e totalizante de cultura e cega a estes novos fenômenos, e contra a antropologia pós-colonial, que, pretendendo livrar-se do conceito de cultura, reduz esses fenômenos a formas de alienações miméticas (tradições inventadas), paradoxalmente negando aos povos “subalternos” a autonomia cultural e a capacidade de iniciativa histórica que pretende promover (ALBERT, 2002, p. 18).

sociedades indígenas ao confrontarem os brancos têm necessariamente que percorrer um processo de redefinição identitária no qual são reconstituídas as fronteiras tradicionais da alteridade, desestabilizadas pelo contato (ALBERT, 1992).

Deste modo, neste trabalho tratar-se-á da nova etapa do contato, através da inserção dos indígenas à universidade, que se dá pela fricção interétnica (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1963), pois as percepções tanto dos índios quanto dos não-índios são postas em confronto. Este trabalho focalizou-se na compreensão dessa experiência que os estudantes indígenas trazem consigo, isto é, suas especificidades e diversidades, e que ao adentrarem a Universidade, berço do conhecimento científico, etnocêntrico, monolítico, tal experiência é confrontada.

Para apresentar a historicização do contato, no marco temporal da aquisição de direitos diferenciados, utilizou-se como interlocutores pensadores como Bruce Albert (2002), Alcida Ramos (1997,1998); se retomou também as perspectivas apresentadas na introdução deste trabalho através de Carneiro da Cunha (1992; 2009), Marshal Sahlins (1990, 1993, 1997), Fredrik Barth (1969, 1998) e Cardoso de Oliveira (1963,1967, 2004).

Todas essas percepções se fundamentaram através da experiência de situações de contato interétnico; sobretudo as relações travadas entre índios e não-índios. Esse encontro com o “outro”, fenômeno chamado de alteridade, é composto por duas dimensões: uma diz respeito à experiência universal, ou seja, a que todos vivemos encarnados, que pode ser uma continuidade do nosso “eu”; já a outra é a experiência do “não eu” do “outro”, que traz outros elementos consigo como: territorialidade, identidade, pertencimento, hierarquia e se estabelecem no momento do encontro. Essa experiência gera a observação do “não eu” que se relaciona com os valores do “eu”, que se revelam nas diversas etapas do contato, assim como no espaço da Universidade. Lembre-se que a experiência se dá de forma compartilhada e ocorre duplamente. E, como ela tem se dado nessa nova etapa do contato, é o que veremos mais à frente.

O ingresso dos povos indígenas ao ensino superior faz parte do contexto de aquisição e reconhecimento de direitos que possui seu marco na Constituição de 1988. Antes de adentrar mais propriamente nesta discussão, apresentar-se-á a implementação do órgão indigenista SPI (posterior Funai) destinado a atender os assuntos relacionados aos povos indígenas no Brasil. Frisa-se a importância em retomar essas questões, pois, a partir das perspectivas dessa instituição, podemos compreender como os povos indígenas eram vistos pelo estado Brasileiro e os gestores de políticas, antes da CF 88. Dessa forma, analisar-se-á

como, de fato, a diferença dos povos indígenas só veio a ser reconhecida e garantida no marco temporal da CF 88.

1.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO ÓRGÃO INDIGENISTA E AS PERSPECTIVAS INTEGRACIONISTAS DO ESTADO BRASILEIRO

No início do século XX, mais precisamente no ano de 1910, houve a criação de um órgão do estado, destinado a cuidar das questões estritamente indígenas, chamado: Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que passou mais tarde ser o SPI (Serviço de Proteção aos Índios). Constituiu-se assim o primeiro aparelho de poder governamentalizado instituído para gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelhos de poder (SOUZA LIMA, 1992).

Nesse período, iniciou-se o processo de internalização do liminar de juvenildade dos grupos indígenas que os congelou, como “relativamente incapazes”, para exercer determinados atos da vida civil durante o período de 1916 pelo Código Civil Brasileiro, até a constituição do Novo Código Civil em 2002. Foi devido a essa ideologia que emergiu a necessidade de criar a figura de tutor, iniciado pela figura do SPI, posteriormente pela Funai a partir de 1967. Inicialmente, esses órgãos se revestiam com uma roupagem humanista, legado de seu fundador Marechal Cândido Rondon, para posteriormente assumir papel de intermediário de interesses estatais e privados, principalmente relacionados à terra (RAMOS, 1998).

Ao longo dos anos 30, o órgão foi gerido sob o regulamento marcado pela preocupação da nacionalização dos silvícolas⁸, com o objetivo de incorporá-los à nação como guarda de fronteiras. Na década de 40, passa-se a focar o aspecto de integração do indígena como trabalhador rural, em que se difundia a visão de controle sobre o espaço geográfico definido para a Nação. Em síntese, o SPI colocava em marcha um processo histórico de ocupação do território indígena por frentes não-indígenas, definidos e fundamentados por uma perspectiva de integração dos grupos indígenas à sociedade envolvente. Neste período, havia uma grande preocupação com o destino das populações indígenas, com sua possível aculturação e integração à sociedade nacional (LIMA, 1992).

Como exemplo da perspectiva apresentada acima, houve a antropologia Norte-Americana, em que cultura passa a ser definida como um conjunto de traços que podem ser perdidos ou tomados de empréstimo de populações vizinhas; por essa visão de traços

⁸Segundo o site JusBrasil, silvícola quer dizer: índio, indígena. Pessoa que vive na selva, com ou sem conhecimento da civilização. Não é incapaz penalmente, embora sua conduta possa deixar de configurar infração penal ou ausência de reprovabilidade. Vide culpabilidade.

culturais que podem ser perdidos que se chega à noção de aculturação, ou seja, um processo regressivo de perda cultural a que os povos indígenas estariam sujeitos. Sob essa perspectiva, grandes pensadores brasileiros tomaram partido, especialmente Darcy Ribeiro, indigenista ligado ao SPI, como também o antropólogo Eduardo Galvão. Foram ideologias que influenciaram as políticas da época no Brasil (COHN, 2001).

Em 1966, às voltas de centenas de acusações de corrupção, o órgão é extinto e substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio – Funai. Dessa forma, mostra-se que a política indigenista desde sua gênese sempre esteve atrelada ao Estado, e com isso, subordinada aos seus interesses ora políticos, ora econômicos. Em meio à ditadura militar, ao invés de assistir seus “tutelados” naquilo que desse órgão precisassem, negou-lhes o direito a expressão, até mesmo de locomoção pela sociedade nacional e pelo mundo (RAMOS, 1992). Já em 1970, houve um “boom” em investimentos de infraestrutura, o que levou os grupos indígenas a serem vistos como empecilho ao progresso; em 1980, são vistos como risco à segurança nacional, percebidos como ameaças às fronteiras.

Diante disso, percebe-se que durante muito tempo a orientação do Estado se voltava para que os grupos indígenas fossem “tutelados”, a fim de que fossem “civilizados”, ou seja, deixassem de ser índios – o que levava a compreender que índio seria uma categoria transitória. Frente à isso, almejava-se que os indígenas fossem transformados em pequenos produtores rurais, trabalhadores nacionais e assim ocupassem o território brasileiro. Mesmo após a substituição em 1967, o modo de operação tutelar permaneceu o mesmo com o foco em tutelar e civilizar, pautando sobremaneira os protocolos do estado para com os povos indígenas. O regime tutelar só veio a ter fim – oficialmente, pelo menos – com a Constituição de 1988, em que deixa de ser atribuição do Estado legislar sobre a integração dos povos indígenas (LIMA, 2006 *apud* PAULINO, 2008).

Diante este panorama, fica evidente que a Constituição de 1988 rompe esta tradição secular, ao reconhecer aos índios o direito de manter a sua própria cultura. Há o abandono da perspectiva assimilacionista, que entendia os índios como categoria social transitória, a serem incorporados à comunhão nacional (ISA). Assevera-se a grande participação indígena nas discussões, principalmente, para assegurar que seus direitos específicos fossem garantidos na carta magna.

O que nos mostra que com a redemocratização do país, finda a ditadura militar, se tem pela primeira vez a organização de um movimento indígena de âmbito nacional. Ramos (1997) descreve como vários indígenas de diversas partes do Brasil reuniram-se em diferentes regiões do país para criar a União das Nações Indígenas – UNI.

Explica, ainda, que foi uma consequência natural do processo de conscientização, iniciado uma década antes e vivido por povos indígenas, que se caracterizavam por sua pequena densidade demográfica, dispersão geográfica e diversidade linguística e cultural (RAMOS, 1997).

A criação da UNI veio atender às demandas de uma melhor articulação a nível nacional que suprisse as limitações de encontros regionais esporádicos até então realizados. Escolheu-se o termo "nações" para chamar a atenção do país sobre a existência, dentro do estado-nação brasileiro, de sociedades plenamente constituídas, as quais vivenciam problemas específicos que exigiam soluções igualmente específicas, em contrapartida às abordagens homogeneizadoras do poder público para com a diversidade dos povos indígenas, muito difundida até a Constituição de 1988 (RAMOS, 1997).

Esse movimento nacional pode ser explicado pelas novidades advindas da Constituição, que passa a reconhecer os direitos originários dos índios, seus direitos históricos e a posse da terra de que foram os primeiros senhores.

A Constituição de 1988 plantou novos ares na paisagem do indigenismo brasileiro. Um deles, já mencionado, é a eliminação da ideia centenária de que ser índio é uma condição temporária que se esgota com a definitiva assimilação dos povos indígenas à comunhão nacional. Com este sinal, os grupos indígenas viram-se livres para reivindicar suas legítimas diferenças dentro da nacionalidade brasileira. O crescente uso instrumental do conceito de "cultura" pelos índios é uma repercussão desse marco constitucional (RAMOS, 1998).

A partir da Constituição Federal, houve uma grande mudança na relação entre o Estado e os grupos indígenas, mudança esta resultante da intensa negociação entre representantes dos povos indígenas, antropólogos e juristas na Constituinte – o que demonstra uma conquista dos povos indígenas, em que a grande transformação foi a eliminação do objetivo integracionista da velha Constituição. Explicitado pelo seu artigo 231 do Cap. VIII “Dos Índios”, assegura-se aos índios o direito de manter-se eles mesmos.

Devido essa mudança histórica derivada do estabelecimento dos novos direitos pela Constituição, possibilitou-se uma nova perspectiva para com os povos indígenas, de que as culturas indígenas não se perdem e que as sociedades indígenas atuam sempre na reconstituição de uma identidade diferenciada. Em proporção, essa mudança iniciou um movimento de valorização do índio como parte integrante da nação em sua especificidade; concedeu também o reaparecimento de grupos tidos como extintos e assimilados, o que tem

levado à percepção de mecanismos de reconstrução de identidade étnica por eles engendrados, ou seja, voltam a articular sua “indianidade”⁹ (COHN, 2001; OLIVEIRA FILHO, 1998).

Dessa forma, foi possível compreender este processo de luta pela diversidade dos povos indígenas, pois durante muito tempo havia no imaginário da sociedade envolvente a visão do índio como vítima desse processo, para que estrategicamente não tirasse o epicentro da história da metrópole e do capital – com isso mantinha seu nexos. E o resultado desse imaginário foi aliar a eliminação física e étnica dos índios à eliminação como sujeitos históricos. Mas não há dúvida de que os índios foram atores políticos importantes de sua própria história.

Deste modo, a CF 88 foi o momento que iniciou a caminhada dos movimentos indígenas e pró-indígenas, para a visibilidade dos mais de 230 povos indígenas, falantes de 180 línguas distintas. Em vista disso, a Constituição reclama para si a posição de país pluriétnico em que se reconhece e se garante autonomia aos grupos indígenas, respeito à organização social, costumes, línguas, crenças e direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Dessa maneira, o Estado torna-se o responsável por assegurar esses direitos. Devido a esse processo, o cenário local propiciava uma abertura para as reivindicações dos povos indígenas, e o cenário global começava a caminhar para a promoção da diversidade e visibilidade para os povos indígenas do mundo.

E, como desdobramentos da CF 88, tem-se que na contemporaneidade os índios possuem reivindicações concretas: reclamam que se respeitem seus direitos coletivos sobre suas terras e o usufruto exclusivo de suas riquezas; que possam decidir sobre seu futuro e participar das decisões que os afetam; que sejam reconhecidos os direitos à organização e a canais de representação, assim como o acesso à educação e à saúde diferenciada, de qualidade intercultural e bilíngue, que leve em conta as especificidades dos diferentes grupos. É no interior deste contexto que se iniciam as reivindicações dos grupos indígenas e dos movimentos para a educação indígena.

Dessa forma, ocorreu a conquista de autonomia das comunidades indígenas na escolha das práticas pedagógicas e dos conteúdos escolares, avanço iniciado pela CF 88; ressalta-se que possui relação direta com o tema estudado neste trabalho, pois destinou aos povos indígenas a legitimidade de uma educação diferenciada – que pelas leis subsequentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001, vem-se discutindo o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada. E as

⁹ Seja recuperando-se, ou mesmo construindo-se, signos de identidade indígena reconhecidos pela sociedade nacional (COHN, 2001).

reflexões postas tem se pautado, sobretudo, pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades (GRUPIONI, 2000).

O conjunto da legislação nacional a respeito do direito dos povos indígenas a uma educação específica está estruturado por duas vertentes, que, segundo Grupioni (2000), precisam convergir para que esse direito se materialize. Primeiro, propiciar acesso aos conhecimentos ditos universais e ensejar práticas escolares que permitam o respeito e a sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. Na visão de Grupioni (2000), que foi consultor do MEC a respeito, é da junção dessas duas vertentes que deve emergir a tão propagada escola indígena (GRUPIONI, 2000).

Quanto ao documento construído sobre o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” de 1998, ressalta-se que foi fruto de um processo democrático em que houve a participação de educadores indígenas, lideranças e comunidades de diversas etnias consultadas e construtoras dessas formulações, havendo a ênfase nos conhecimentos indígenas e uma conceituação do que seriam:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos (MEC/RCNEI, 1998, grifo meu).

Segundo o documento do RCNEI fica exposto a formulação do que seriam os saberes indígenas necessários para fundamentar a forma de pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos.

Outro elemento que se construiu neste documento e que pareceu muito interessante são os “Temas Transversais” a serem trabalhados, que se constituem em: terra e biodiversidade, autossustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde; são os elementos que formam a base do projeto político que deve

sustentar a construção curricular nas escolas indígenas brasileiras. Ressalta-se que são os professores, em acordo com suas comunidades, ao discutir seu projeto educativo e a programação curricular de suas escolas, que vão relacioná-los aos conteúdos de estudo nas áreas, tornando a aula mais adequada aos interesses dos seus alunos (MEC/RCNEI, 1998). São elementos que tentam propor uma forma para que se trabalhe e inclua os saberes indígenas nos conteúdos programáticos.

Essas discussões iniciaram no final de 1980 e início de 1990; contudo, colocar em prática essas ações tem se mostrado um desafio atual. O que é central para a presente discussão são as reflexões a respeito da necessidade da valorização e inclusão dos saberes indígenas, dos conhecimentos tradicionais destes povos nas escolas indígenas; discurso este proferido tanto pelos movimentos indígenas quanto pelas leis. O que demonstra fazerem parte do mesmo processo, ao passo que encontramos nos documentos oficiais construídos a partir de eventos sobre a temática, pontuações e proposições a respeito, direcionadas também ao ensino superior.

No I Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) realizado na cidade de Luziania/ Goiás no ano de 2009, estiveram reunidos lideranças políticas e espirituais, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas; assim como o Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil organizada para discutir amplamente as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social (CONEEI, 2009).

A I CONEEI focalizou seus principais objetivos na educação escolar indígena; contudo, abordou em seu documento alguns elementos que trataram do ensino superior, elaborando certas premissas direcionadas especificamente ao Ministério da Educação e Cultura, assim como o Conselho Nacional de Educação:

“E) Educação Superior:

1 O MEC e CNE devem iniciar processo de elaboração das diretrizes para educação superior indígena, contando com ampla participação dos povos e associações indígenas, *assegurando, na educação superior, o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas.*

8 Que o MEC e demais órgãos de governo priorizem recursos financeiros para formação inicial e continuada de qualidade dos professores indígenas de todos os níveis e modalidades. *E que os cursos organizados capacitem para prática pedagógica específica e diferenciada, habilitando para ensinar com*

qualidade tanto os conteúdos indígenas como os não-indígenas que sejam da necessidade das comunidades indígenas, valorizando a língua materna, o bilinguismo e/ou multilinguismo e as tradições culturais de seus povos (I CONEEI, 2009, grifo meu).

Demonstrou-se a presença da preocupação com os conhecimentos indígenas e sua inclusão no ensino superior nas discussões entre movimentos indígenas e instituições do estado responsáveis pela gestão da educação. Outro exemplo dessas discussões foi o resultado de um levantamento sobre educação superior indígena no Brasil, realizado em 2003, que foi produto de um contrato firmado entre o Instituto de Ensino Superior para América Latina e Caribe, IESALC, órgão ligado a UNESCO e a UNEMAT, Universidade Estadual de Mato Grosso, campus de Tangará da Serra, contando ainda em sua fase final de elaboração com reuniões em Brasília com representantes de organizações e lideranças indígenas destinados a discutir os dados levantados (SOUZA, 2003).

E, como produto dessas discussões, construiu-se uma caracterização da relação que se estabelece entre o ensino superior e populações indígenas no Brasil, que dizem respeito a uma elaboração a partir de dois momentos distintos, mas não dissociados:

[...] primeiro, no conturbado espaço da discussão do acesso e permanência em um contexto universitário que constitui-se historicamente a partir de políticas de exclusão e segregação; segundo e não menos complexo, uma discussão que se define na esfera da concepção de universidade que se pratica, fundada na imposição do saber científico como hegemônico e da conseqüente luta dos povos indígenas por autonomia, e mais recentemente, pela proteção dos conhecimentos tradicionais (SOUZA, 2003).

Esses documentos foram expostos com o intuito de demonstrar que, com a presença assegurada de uma educação diferenciada para os povos indígenas através CF 88, abriu-se caminho para as discussões entre movimentos indígenas, indigenistas, gestores de política pública sobre o tema e, sobretudo sobre os conhecimentos indígenas – o que deixa clara a forte presença na pauta das discussões a respeito da problemática estudada. Apresentou-se o caminho do processo dos povos indígenas e o ensino superior pelo marco temporal da CF 88; outra parte desse processo iniciado por esse marco faz parte da constituição de ações afirmativas que visassem à democratização do ensino superior, em que política pública do Paraná possui referência. Frente a isso, será exposta a discussão sobre as ações afirmativas, para depois direcionarmos a reflexão para o contexto do Paraná.

1.2 “AÇÕES AFIRMATIVAS”: INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR

As discussões sobre políticas de ações afirmativas surgem nos anos de 1980 a partir do processo de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira, as quais suscitaram várias reivindicações políticas de diversos setores da sociedade civil organizada sobre seus espaços e direitos (MOEHLECKE, 2002). Mas foi na década 1990 que essas discussões tomaram concretude, iniciando-se reivindicações, por parte das minorias étnicas, raciais e sociais, para que houvesse o direito ao mercado de trabalho, à educação e à saúde diferenciada (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006). Em meio a esse processo, iniciaram diversas iniciativas em torno da democratização do ensino superior, em vista do ingresso mais justo das classes menos favorecidas nas universidades públicas.

O contexto de gestação dessa aceção possui relação contemporânea de abrangência maior. As “ações afirmativas” – conceito criado e adotado nos Estados Unidos como mecanismo de integração social, sob o nome “affirmative action”, e na Europa, sob o nome de “discrimination positive” (discriminação positiva), ou ainda “action positive” (ação positiva) – são, segundo Monteiro e Carvalho (2008), “políticas públicas que visam corrigir uma história de desigualdades e desvantagens sofridas por um grupo racial (ou étnico), em geral frente a um Estado nacional que o discriminou negativamente” (MONTEIRO; CARVALHO, 2008).

As políticas de ações afirmativas constituem um importante mecanismo social, ético e pedagógico em relação à diversidade, seja ela étnica, racial, cultural, social, de gênero ou qualquer outra forma que possa se compor em minoria com dificuldade de acesso à universidade (MONTEIRO; VIVIAN DE CARVALHO, 2008).

E, como reflexo dessas iniciativas, Paulino (2008) indica algumas experiências de organização por parte de alguns setores da sociedade civil, de pré-vestibulares gratuitos no Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia. Essas organizações possuíam relações muitas vezes de cunho étnico como PVNC – Pré-vestibular para negros e carentes – e o Educafro, como também ligadas às demandas do movimento estudantil como a Universidade Popular. Dessa maneira, a partir dos anos 2000, firma-se a necessidade de implantação de políticas de ação afirmativa para acesso às universidades públicas. Em meio a essas iniciativas, o debate sobre o acesso dos povos indígenas ao ensino superior adquire maior centralidade e importância no âmbito dessas políticas públicas (PAULINO, 2008).

Portanto, a implementação do ensino superior de indígenas no Brasil decorreu tanto das determinações constitucionais voltadas à garantia do exercício de direitos

culturais diferenciados aos povos indígenas, quanto das políticas de ação afirmativa implantadas no país na virada do milênio. A visibilidade em torno das questões relacionadas ao ensino superior de indígenas só se tornou pública a partir da segunda metade de 1990 e, assim, começou a fazer parte das pautas governamentais (PAULINO, 2008).

Inicialmente, a questão foi posta devido à necessidade das normas jurídicas relativas ao ensino escolar bilíngue e diferenciado assegurado pela Constituição de 1988, que passou a requerer a formação de professores indígenas para atuar nas escolas das aldeias tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. A exigência de diploma universitário para atuação dos professores indígenas desencadeou, de forma mais direta, a criação dos cursos de 3º Grau Indígena através do vestibular específico para indígenas. Os cursos de nível superior tiveram sua implantação inicialmente no estado de Mato Grosso em 2001, através do curso de Licenciatura Intercultural na UNEMAT (Universidade do Estado do Mato Grosso); em seguida, no ano de 2003 no estado de Roraima na UFRR (Universidade Federal de Roraima). Deste modo, as Licenciaturas Interculturais foram as primeiras iniciativas que garantiam políticas de acesso para indígenas às universidades públicas (HOFFMANN, 2005; PAULINO, 2008).

Outro elemento que impulsionou também a discussão do ingresso de indígenas no ensino superior foi a adoção de políticas de cotas nas universidades públicas do país, não mais apenas dentro da carreira de magistério específico, mas em todos os cursos universitários oferecidos. Frisa-se o quanto é recente o ordenamento jurídico do ingresso dos indígenas ao ensino superior – inicialmente pela forma de professorado indígena pela Resolução n.3 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece caber aos estados promover a formação continuada dos mesmos, bem como instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena. Em vista disso, em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu em sua meta 17 a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração entre universidades e instituições de nível equivalente (HOFFMANN, 2005, p. 2).

As políticas sociais de ação afirmativa, incluindo especificamente cotas no ensino superior para indígenas, tiveram origem com o decreto n. 4229, de 13/05/2002, que elencava entre as propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) a eliminação da discriminação racial e a promoção de igualdades de oportunidades no país (HOFFMANN, 2005). As demandas por ensino superior pelos povos indígenas e suas organizações no Brasil figuram há aproximadamente três décadas. Essas reivindicações tornaram-se visíveis a partir do momento que saíram da esfera dos esforços individuais e

passaram a ser associadas às necessidades coletivas dos povos indígenas, possuindo seu cerne nos cursos de magistério superior voltados ao atendimento das escolas das aldeias e pelas demandas das organizações indígenas, que se engrandecem ao passo da crescente necessidade de responder a um número maior de responsabilidades ligadas à gestão dos territórios indígenas, em que o ensino superior se constitui elemento principal.

Segundo Hoffmann (2005), as reivindicações dos indígenas ganha um novo caráter dentro das discussões sobre ação afirmativa por trazer a temática do destino social de povos que se ligam a identidades coletivas, o que possui relação direta a existência de territórios e de sua manutenção. Frente a isso, articulam-se a um compromisso de engajamento dos beneficiários com seus grupos de origem e dependem ainda da associação entre os processos de identidade étnica e territorialização (HOFFMANN, 2005).

Diante do exposto sobre ações afirmativas, direcionamos para o foco do presente trabalho pelo contexto do Paraná. Como políticas de ações afirmativas, pode se caracterizar a reserva de vagas para estudantes indígenas, que consiste em atribuir um número de vagas que não é retirado do total de vagas existentes disponíveis para o vestibular, ou seja, são vagas suplementares, o que a difere do sistema de cotas sociais e de afrodescendentes (MONTEIRO; VIVIAN DE CARVALHO, 2008). Desde 2002, houve o ingresso de indígenas nas universidades estaduais, dando-se através do “Vestibular Diferenciado para os Povos Indígenas”, que já possui uma continuidade de 12 anos. Desde seu início, houve o ingresso de 385 indígenas no ensino superior pela política pública do estado¹⁰. É válido salientar que essa política pública não é resultado de um debate público envolvendo diferentes agentes, como sociedades indígenas e universidades. A forma como essa política pública de ingresso de indígenas no ensino superior se deu na região do Paraná, especificamente na Universidade Estadual de Londrina, será tratada no próximo capítulo.

Deste modo, tentou-se circunscrever o acesso dos indígenas à universidade no marco temporal da Constituição Federal de 1988, que assegurou aos povos indígenas o direito à diversidade, assim como garantiu as disposições para uma educação escolar indígena diferenciada, elemento importante que abriu caminho para as discussões posteriores para o ensino superior, pois se abriu para a demanda pela formação de professores indígenas, o que contribuiu para as políticas de acesso ao ensino superior. Assevera-se, ainda, que outro elemento que é de extrema importância para o presente trabalho são as discussões iniciadas pela educação escolar indígena sobre a importância dos saberes indígenas e sua inclusão nos

¹⁰ Dados da CUIA apresentados no IV Encontro de Educação Superior Indígena do Paraná, realizado em agosto de 2013.

currículos, sendo parte de um mesmo processo, pois alavancaram essas discussões para o contexto do ensino superior.

Frente a esse panorama de constituição de ações afirmativas em um contexto de contato advindo da “situação colonial¹¹”, estabeleceu-se uma nova estrutura interétnica entre brancos e índios no Brasil, que, no próximo capítulo, será circunscrito por meio do recorte teórico e metodológico que reside no estado do Paraná, mais precisamente na região norte da bacia do Tibagi, em que habitam as etnias Kaingang, Guarani e Xetá e algumas famílias Xokleng. Para isso, utilizar-se-á como interlocutores Tommasino (1995, 2001) e Motta (1994) para abordar a política pública que possibilitou o acesso dos indígenas que habitam o estado às universidades.

¹¹ CARDOSO DE OLIVEIRA, 1974; 1976.

2. EM FOCO O CONTEXTO DO NORTE DO PARANÁ E OS POVOS INDÍGENAS DO MÉDIO TIBAGI

Neste capítulo, apresentar-se-á uma breve contextualização por meio dos dados etnográficos dos índios no estado do Paraná como um todo, para, em seguida, enfatizar o recorte geográfico da presente pesquisa, que se dá pela Universidade Estadual de Londrina, localizada no norte do estado do Paraná e que recebe estudantes indígenas das TIs do entorno como: TI Apucarantina (entre os municípios de Londrina e Tamarana), São Jerônimo (município de São Jerônimo da Serra), Barão de Antonina (município de Santa Amélia), Pinhalzinho (município de Tomazina), Laranjinha (município de Santa Amélia) e Ywy Porã (município de Santa Amélia). No que se refere às etnias, há a presença majoritária dos Kaingang na TI Apucarantina, Barão de Antonina; e dos Guarani nas TIs Laranjinha, Ywy Porã e Pinhalzinho; e a presença das duas etnias mais uma família Xetá na TI São Jerônimo da Serra.

O ideal seria a apresentação de um panorama histórico e etnográfico das populações indígenas no Paraná constituídas pelas etnias já apresentadas, Kaingang, Guarani, Xetá e algumas famílias Xokleng. Mas, diante dos limites aqui estabelecidos, será realizada uma breve contextualização pelos dados etnográficos, para assim traçar as relações com a educação escolar. Frente a isso, apresento alguns autores sobre a temática: MOTA, 1994, 1998, 2003; TOMMASINO, 1995, 1998; CANIELI, 2001; BARROS, 2003; HELM, 1974; SILVA, 1997, 2003.

A história oficial que trata da ocupação do Paraná relata simplesmente que este território seria um grande “*vazio demográfico*” que deveria ser ocupado pela colonização pioneira; vazio este, criado pela expulsão ou eliminação das populações indígenas, bem como com o confinamento desses povos em diminutas terras. Dessa forma, os grupos indígenas acabaram sendo relegados à margem da história, como grupos que pertencem ao passado da história do Brasil.

Porém, através da etnohistória construída a partir de 1990, foi possível ter conhecimento do contexto do Paraná. Segundo Tommasino (1995), os Guarani foram “pacificados” nos séculos XVI e XVII e os Kaingang nos séculos XIX e XX. No Paraná provincial, foram criados vários aldeamentos Guarani e Kaingang. Alguns se mantiveram no período republicano e foram transformados em Postos Indígenas – depois substituídos pelos nomes de áreas indígenas e, por fim, para terras indígenas. Vários aldeamentos e Postos

Indígenas foram extintos do final do século XIX até a metade do século XX, e grupos diversos foram concentrados nos que restaram.

Devido a essa configuração, hoje no Paraná há várias terras indígenas com a presença de mais de uma etnia. Tanto nos aldeamentos quanto nos Postos Indígenas, a educação escolar fazia parte das políticas civilizatórias do Estado, sempre com o objetivo de impor a cultura de origem europeia e cristã. O ensino de habilidades para o trabalho sempre esteve presente junto com a alfabetização e a catequese, formando o tripé da política integracionista do Estado (TOMMASINO, 2003).

No século XX, após a criação do SPI, Capelo e Tommasino (2003) encontraram referências sobre as escolas da Povoação Indígena de São Jerônimo em documentos de deputados e relatórios do SPI. As escolas atendiam crianças nacionais e indígenas, e as classes eram separadas por sexo. Em 1919, as autoras afirmam que as escolas sempre tiveram caráter civilizatório, sendo que, desde os primeiros aldeamentos, tentaram impor a cultura europeia e cristã, mas a resistência indígena se fazia presente à medida que esses conhecimentos “de nada adiantavam” para povos que viviam da economia baseada na caça, coleta, pesca e agricultura até pelo menos as primeiras décadas do século XX. Esse quadro vai mudar radicalmente quando a colonização moderna se concretiza sob os auspícios do próprio Estado e, depois, com as colonizadoras privadas (CAPELO & TOMMASINO, 2003).

O contexto do Paraná para as sociedades indígenas se caracteriza pelas sucessivas perdas de território e devastação ambiental das que restaram. Os indígenas tornaram-se dependentes das instituições indigenistas – primeiro, do SPI, depois da Funai. No início do século XX, o Estado, por meio de decretos, criou vários Postos Indígenas delimitando parte dos territórios Kaingang para abrigar os vários grupos existentes, a fim de evitar conflitos com as famílias nacionais que se instalavam como agricultores e fazendeiros. Tommasino (1995) afirma que os grandes proprietários eram militares que tinham trabalhado nas expedições de conquista e hoje formam a elite econômica e política da sociedade paranaense. Em 1949, sob argumento de que os índios eram poucos e já estariam “integrados” na sociedade nacional, o Estado e a União assinaram um acordo anulando os decretos anteriores e, assim, expropriando a maior parte das terras Kaingang e Guarani – dessa forma confinando os povos indígenas.

Apresentar-se-á mais detidamente a etnia Guarani e Kaingang, assim como as terras indígenas no estado.

No Paraná, segundo dados da Funasa de 2010, existem cerca de 13.000 índios vivendo em aldeias pertencentes a três etnias: Kaingang, Guarani e Xetá. Os Kaingang são maioria no estado, com uma população de 9.791 pessoas; seguido pelos Guarani, com 3.208 pessoas; e pelos Xetá, que hoje somam apenas 57 indivíduos (Dados da Comissão Pró-Índio).

Os Kaingang no Paraná representam atualmente cerca de 9.711 habitantes, constituindo-se 75,8% da população indígena no estado (BRASIL, 2010a), espalhada em 12 terras indígenas demarcadas e três terras indígenas em processo de ocupação fundiária e de tramitação do seu reconhecimento e demarcação (PARANÁ, 2009e).

Os Guarani habitam cerca de 18 terras indígenas, sendo nove demarcadas e nove em processo de estudo e tramitação para demarcação junto à FUNAI. Representam 23,8% da população indígena no estado (BRASIL, 2010a *apud* AMARAL, 2010). Os Guarani que habitam o Paraná constituem dois subgrupos que, embora façam parte de um único povo, possuem algumas diferenças em seus dialetos, costumes, práticas rituais e organização social. São eles os Guarani Ñandeva e os Mbyá Guarani. Os Ñandeva ocupam principalmente a parte oeste e o centro do estado, enquanto os Mbya se espalham por todo o Paraná, ocupando principalmente a parte litorânea, nas regiões de Paranaguá e Pontal do Paraná. No Oeste paranaense, os Ñandeva adotam também outro etnônimo: Avá-Guarani.

Os Guarani constituem a maior etnia indígena no Brasil: há estimativas que contabilizam 30 mil indivíduos no país, mas vivem também no leste do Paraguai, norte da Argentina e norte do Uruguai. No Paraná, vivem nas terras indígenas Laranjinha (município de Santa Amélia), Pinhalzinho (município de Tomazina), São Jerônimo (município de São Jerônimo da Serra), Mangueirinha (municípios de Mangueirinha e Chopinzinho), Rio das Cobras (municípios de Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu), Ocoi (município de São Miguel do Iguaçu), Tekohá Añetete (município de Diamante D'Oeste e Ramilândia), Rio da Areia (município de Inácio Martins) e Ilha da Contiga (município de Paranaguá). São falantes da língua tupi-guarani do tronco linguístico Tupi (CAPELO & TOMMASINO, 2003).

Os Kaingang também estão entre as maiores etnias indígenas no Brasil. Vivem nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul em 30 TIs. São estimados em 25 mil pessoas. Falam a língua Kaingang da família Jê, do tronco linguístico Macro-Jê. No Paraná, os Kaingang vivem nas seguintes TIs: Apucarantina (município de Tamarana), Barão de Antonina (município de São Jerônimo da Serra), São Jerônimo (município de São Jerônimo da Serra), Mococa (município de Ortigueira), Queimadas (município de Ortigueira), Ivaí (município de Manoel Ribas e Pitanga), Faxinal (município de

Cândido de Abreu), Marrecas (municípios de Guarapuava, Turvo e Prudentópolis), Mangueirinha (municípios de Mangueirinha e Chopinzinho), Rio das Cobras (municípios de Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu) e Palmas (municípios de Palmas/PR e Abelardo Luz/ SC).

Focalizando o recorte da pesquisa, as terras indígenas situadas na bacia do rio Tibagi, das que se encontram no norte paranaense, são três Kaingang: Apucarana, São Jerônimo e Barão de Antonina; e duas áreas Guarani: Pinhalzinho e Laranjinha, englobando um total de 3 etnias: Kaingang, Guarani e Xetá. Os Xetá não possuem terras regularizadas na região do Tibagi, motivo pelo qual algumas famílias vivem nas áreas Kaingang, especialmente na TI São Jerônimo. Nesta mesma área, vivem também algumas famílias Guarani que estão social e simbolicamente vinculadas às populações das terras indígenas Pinhalzinho e Laranjinha (RAMOS, 2006).

Embora as TIs se representem como autônomas, umas em relação às outras, elas o são apenas parcialmente, pois, para a realização da sua juridicidade, para a execução de ações políticas mais amplas, para o estabelecimento de alianças, suas redes operam, especialmente, no interior de unidades sociológicas, e não nas TIs isoladamente. Assim como afirma Ramos (2006), embora a maioria dos eventos significativos na vida Kaingang e Guarani se concentre no interior dessa unidade, ela não é fechada em si mesma, pois cada uma dessas TIs na bacia do Tibagi possui relações internamente estruturadas, bem como com outras TIs e etnias fora da bacia (RAMOS, 2006), as quais podem ser explicadas pela dinâmica exposta acima, a respeito do confinamento destes grupos em pequenas áreas, sem levarem em conta as dinâmicas territoriais anteriores.

Os estudos antropológicos produzidos até o presente momento têm apresentado que os indígenas da bacia do Tibagi formam uma unidade sociológica e cultural ampla, interligada por redes de parentesco e de alianças políticas, jurídicas, econômicas, simbólicas, ritualísticas, entre outras. Trata-se, com isso, de uma unidade sociológica que é fluida e aberta. Essa unidade sócio-cultural é integrativa e integradora de todos os grupos Kaingang e Guarani da bacia do Tibagi (RAMOS, 2006).

A atual distribuição das terras indígenas no Paraná reflete a extensão outrora contínua de seu território original.

Frisa-se que esses grupos étnicos, antes livres e depois confinados, conseguiram apesar do alto custo demográfico e psicológico, reestruturar-se e criar estratégias para a produção e reafirmação contínua de sua especificidade sociocultural. Deste modo, no atual contexto histórico, estes grupos presentes no Paraná foram obrigados a reorganizar-se

em novas bases materiais e simbólicas. Foi a partir da situação colonial que se estabeleceram na região relações de desigualdade entre sociedade nacional e sociedades indígenas envolvidas – caracterizadas pela fricção interétnica em que certifica uma realidade empírica moldada de acordo com uma dinâmica de conflitos regulamentares, conduzidos pelos grupos étnicos em oposição (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1963).

Foram os eventos emanados da situação de contato que inauguraram uma estrutura interétnica característica do contato e que produziram a clivagem étnica. Contudo, ressalta-se que a interpretação dessas novas relações pelos índios obedeceu à lógica nativa, evidentemente ampliada e modificada historicamente a partir das novas e sucessivas experiências. Podemos remeter a Sahlins (1997b), quando demonstra a capacidade da sociedade melanésia de se recriar à sua própria imagem a partir de um complexo de diversos padrões conceituais e realidades político-econômicas (SAHLINS, 1997b, p. 122). Tommasino (1995) nos mostra o contexto local (Paraná/ médio Tibagi) que se deu dessa forma.

A análise e interpretação das práticas e representações dos grupos indígenas na região do Paraná evidenciam um processo permanente de resistência política, caracterizando-se como uma rejeição à dominação física e cultural, determinada pela fricção interétnica com a sociedade envolvente. Os grupos étnicos da região buscaram e buscam a preservação e produção de seus valores e sua etnicidade, por meio de mecanismos de diferenciação e identificação que são acionados conforme os interesses dos indivíduos em questão, assim como o momento histórico no qual estão inseridos (BARTH, 1969). Portanto, o resgate da história Kaingang, Guarani, Xetá permite detectar as estratégias, formas e conteúdos dessa luta contínua e ativa de afirmação e reafirmação do modo de ser de cada grupo, dentro de um novo contexto histórico (TOMMASINO, 1995).

Nesse século e meio, os Kaingang e Guarani foram tidos como conquistados: a sociedade nacional impôs modelos econômicos, sociais e culturais, mas disto não resultou a dissolução e homogeneização das culturas subordinadas. Apesar das mudanças a que foram obrigados a implementar, dadas as novas condições históricas, os grupos indígenas da região continuaram a produzir a sua cultura, gestada e redimensionada no interior do novo contexto (TOMMASINO, 1995). O que podemos analisar é que os grupos indígenas não foram conquistados, mas sim que estão conquistando o branco e seu espaço e tempo na história; são sujeitos, agentes da sua própria história.

Tiveram que adotar padrões externos e se subordinaram ao mercado regional, mesmo adotando padrões ocidentais, reinterpretam-nos segundo seus objetivos e necessidades. Ou seja, as elaborações secundárias conscientes permanecem sendo autênticas

expressões culturais, pois articulam os meios organizacionais e os fins da sociedade (SAHLINS, 1997b). O passado continua um elemento ativo na produção cultural do presente. Em um processo permanente de produção de novos significados e valores, os Kaingang e os Guarani conscientemente recriaram o passado para afirmarem a sua identidade indígena e assim reivindicarem os seus direitos constitucionais.

Para compreensão da construção da identidade contrastiva, assim como elementos da etnicidade dos grupos étnicos em questão, que é acionada nas situações de contato interétnico, Tommasino (1995) nos apresenta como exemplo as rebeliões sociais entre os Kaingang e Guarani, caracterizadas como um verdadeiro teatro de representações, em que os índios de todas as etnias se uniram, seja pelas razões de interesses particulares ou pelos coletivos.

Em todas as ocasiões, vestiram-se e pintaram-se “como índios”: rostos pintados, braceletes no antebraço, diademas na testa, munidos de bordunas e outras armas “de índios”; dessa maneira, apropriando-se dos elementos constitutivos do imaginário do branco sobre os índios, uniram-se os Kaingang, Guarani e Xetá. Ao analisar esse fenômeno, Tommasino (1995) mostra os múltiplos significados, seja em nível mais amplo na luta pela cidadania, e a nível interno, na forma de aliança das várias etnias, resultante na apropriação da categoria geral índio, que foi acionada para reivindicar direitos de interesse da coletividade. As rebeliões demonstraram também uma nova fase de relações entre as etnias indígenas, em que inimigos míticos¹² se tornaram amigos e aliados históricos. Essa experiência coletiva permite aos atores sociais um redimensionamento da luta pela cidadania no contexto da sociedade nacional (TOMMASINO, 1995).

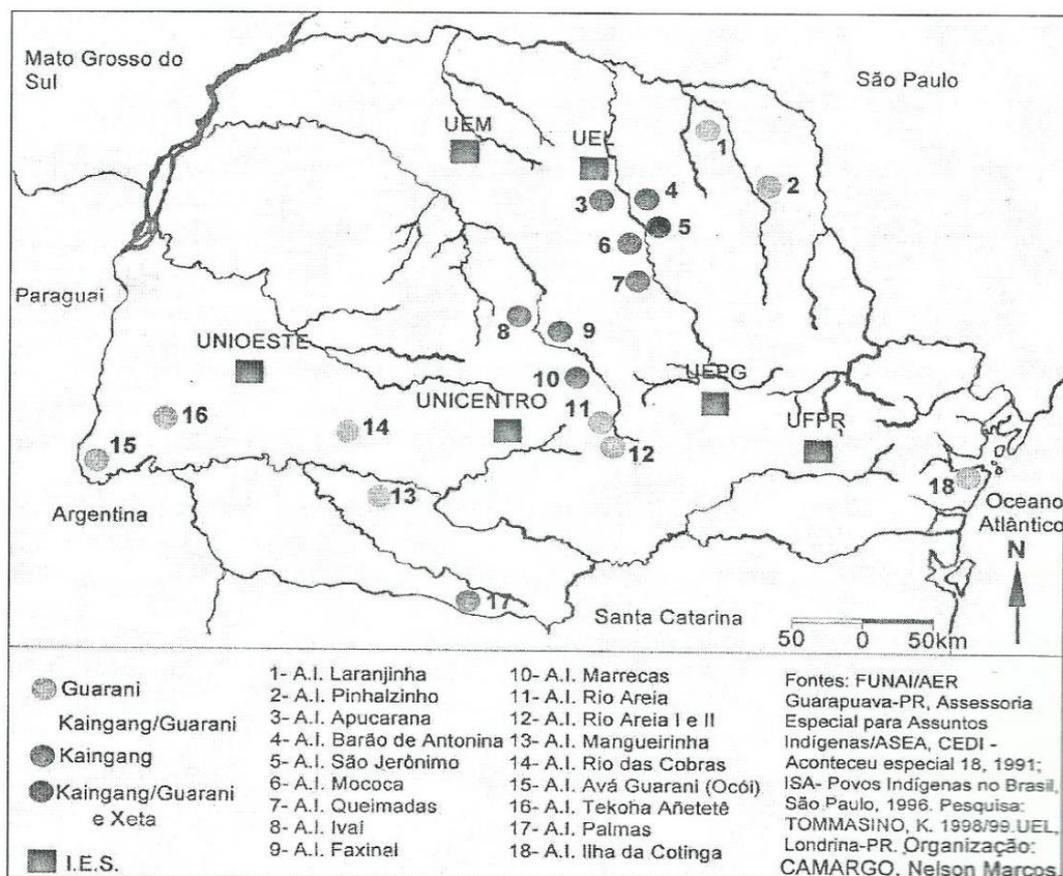
Demonstrando a identidade contrastiva, que é essência da identidade étnica, apresentada na introdução, como forma organizacional de mecanismos de identificação manipuláveis pelos grupos étnicos envolvidos, pelo uso e desuso de múltiplas designações no jogo ideológico das classificações étnicas, manipular faz parte de um jogo social consciente, um jogo de contrastes que pressupõe negociações de imagens e autoimagens, estratégias de luta e resistência perante a sociedade envolvente (TÉOFILO DA SILVA, 2002). É uma identidade que surge por oposição; ela não se afirma isoladamente (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976).

¹² As relações míticas e históricas entre os Guarani e os Kaingang eram de inimizade antes da conquista, e inimizade durante o período de conquista, mas seu conteúdo foi se modificando ao longo da história, tanto nas práticas quanto nas representações (TOMMASINO, 1995).

A produção da identidade social que os unifica como índios não significou abdicação de suas identidades específicas como Kaingang, Guarani e Xetá, mas sim significou a ampliação de categorias que poderão ser acionadas e manipuladas de acordo com as necessidades de cada momento histórico, o que pode ser comparado com o movimento unificado dos grupos indígenas (UNI) no momento da constituição de 1988, em que várias etnias se agruparam em uma categoria para reivindicações coletivas.

Todos esses elementos podem ser transportados para analisar a nova etapa de contato, caracterizada pelo acesso dos indígenas na universidade, determinado pela política pública do estado do Paraná. A situação de contato interétnico no espaço da universidade promove, como caracterizado pelas falas dos interlocutores que serão expostas, situações de reafirmação étnica no contexto de oposição.

Mapa 1 – Terras Indígenas e IES públicas paranaenses



Fonte: PAULINO, 2008, p. 75.

2.1 POLÍTICA PÚBLICA QUE DÁ ACESSO AOS INDÍGENAS ÀS UNIVERSIDADES PARANAENSES

Em 2001, o governo do Estado do Paraná regulamentou a Lei 13.134, que destina três vagas suplementares – ou seja, vagas que seriam agregadas ao total de vagas do vestibular tradicional – para índios nas sete universidades estaduais do Paraná: UNICENTRO, UENP, UEPG, UEM, UNESPAR, UNIOESTE e UEL (atualmente, o número de vagas são seis para cada IE). Estavam estabelecidas as normas básicas para a realização do primeiro Vestibular Interinstitucional dos Povos Indígenas do Paraná, que depois veio a ser chamado de Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, na tentativa de respeitar, valorizar e reconhecer suas especificidades culturais. Iniciou-se, a partir de 2002, e anualmente o vestibular exige conteúdos básicos do ensino médio, prova de língua inglesa, espanhol ou no Kaingang ou Guarani e uma prova oral¹³. É específico porque se destina exclusivamente aos indígenas, as provas são mais curtas, as questões e textos procuram respeitar suas especificidades étnico-culturais (CAPELO; AMARAL, 2004).

Como critério para inserção no processo, os indígenas deveriam ter completado o ensino médio e residirem em aldeias no Estado durante pelo menos dois anos; deste modo, poderiam submeter-se ao processo seletivo mediante declaração do Chefe do Posto (índio ou não-índio que media as relações com a FUNAI, uma espécie de assessor) e do Cacique, atestando a residência de pelo menos dois anos e a etnia. Com o passar dos anos, esse critério modificou-se; a partir de 2007, os candidatos necessitavam apenas da autorização do Cacique da terra indígena com a qual possui vínculo, através de uma “carta de recomendação”.

A constituição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, desde o ano de 2002, possibilitou o ingresso de vários indígenas das etnias Kaingang e Guarani nas Universidades Estaduais. Em 2013, completaram-se 12 anos do Vestibular Específico, demonstrando que sua constância é maior, se comparada às outras experiências no Brasil, o que traz elementos para reflexão sobre a permanência e sua reprodução ao longo dos anos. O ingresso dos índios Kaingang e Guarani resultou em experiências das mais diversas, através das vivências, conhecimentos, relações acadêmicas, sociais e culturais, muitas delas de

¹³ A prova oral tem o propósito de garantir que a oralidade, que caracteriza a transmissão das tradições indígenas, seja reconhecida e valorizada como principal forma de educação entre os povos indígenas (RODRIGUES; WAWZYNIK, 2006). Pode ser pensada como uma possibilidade de dar espaço a outras formas de transmissão do conhecimento que não seja a puramente repassada pela escrita, em que para os grupos indígenas a uma predileção pela oralidade, em que há mais fluidez.

afirmação ou de ocultamento de sua condição de estudante indígena universitário (AMARAL, 2009).

Os estudantes indígenas se constituem em uma nova categoria social, que é construída cotidianamente por relações de pertencimento e de conflito vivenciadas entre o ambiente da universidade e o ambiente da aldeia de origem, e o deslocamento terra indígena e cidade (AMARAL, 2010). Principalmente, o movimento de saída da terra indígena para cidade, mesmo que seja diário e aparente ser um deslocamento físico, vai além ao experimentarem o contato interétnico diário, possibilitando a constituição de suas identidades por meio do contraste. Problematizadas no pensamento de Barth (1969), a identidade se constitui como tal nas fronteiras, e não são fronteiras territoriais mais sim étnicas, ou seja, é por meio do contato com o “Outro” que a identidade se constitui.

O Vestibular Específico é fruto de uma lei estadual, aprovada pela Assembleia Legislativa após apresentação de projeto de lei do então Deputado Estadual César Silvestre, sendo sancionada pelo Governador Jaime Lerner. Amaral (2010) demonstra que, segundo registros, o referido deputado elaborou a proposta em conjunto com o Assessor de Assuntos Indígenas do Estado do Paraná, Edívio Battistelli. Ressalta-se que não houve consulta formal e discussões com as lideranças e comunidades indígenas para elaboração e apresentação deste projeto de lei, sendo que os índios e universidades estaduais paranaenses foram informados apenas sobre aprovação da Lei e o seu conteúdo quando já havia sido definido (AMARAL, 2010). O que nos faz pensar que novamente se configura aquela conduta de ações e proposições *para* os indígenas e não construídas *com* os indígenas. Frisa-se, ainda, que o ensino superior não fazia parte das reivindicações dos movimentos indígenas da região, que se encontravam centrados na educação indígena básica; porém, apropriaram-se e incorporaram no rol de suas demandas.

O ingresso dos estudantes indígenas nas Universidades é um evento historicamente recente no Brasil. É a primeira experiência de “ações afirmativas”¹⁴ para ingresso no Ensino Superior com corte étnico-racial. O primeiro no Brasil a ter um vestibular específico para ingresso de indígenas em cursos regulares, com uma duração já de 12 anos. Dessa forma, o fato do 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, possuam vestibular indígena unificado – torna a experiência inédita, devido às suas

¹⁴ Entre aspas, pois não é considerada literamente na lei como uma ação afirmativa; mas atende aos requisitos das concepções incorporadas por mim e por diversos autores que trabalham sobre o tema.

particularidades. Como exemplo, nas estaduais, as vagas são limitadas aos povos indígenas residentes em terras indígenas no Paraná; este é um dos elementos para investigação à luz da antropologia, pois não leva em conta a dinâmica inerente dos grupos Kaingang e, sobretudo, dos Guarani de preambulação e seus constantes deslocamentos; basta lembrar que as fronteiras territoriais dos indígenas é distinta das fronteiras territoriais referentes aos estados, elemento que não é levado em conta na formulação de suas normas. Depois de admitidos, os indígenas possuem livre escolha para decidir o curso que irá frequentar, o que amplia a formação dos indígenas em diferentes áreas para além da Licenciatura Intercultural. Sob a responsabilidade da Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), ficou a incumbência de formular como as vagas seriam preenchidas juntamente com as universidades envolvidas, assim como determinar as regras e as determinações dos cursos e seleção dos candidatos; em pertinência do Art. 2º da Lei 13.134 (AMARAL, 2010).

O momento político em que se determinou a “política pública”¹⁵ no Paraná, segundo Paulino (2008, p. 39), era péssimo, pois estava marcado por uma longa greve e uma ausência de interlocução entre as universidades estaduais e o governo Lerner. A lei, após aprovada, foi apresentada aos reitores, que se encarregaram de executá-la por meio da criação de comissões internas, convocando alguns professores que já tinham trabalhado com indígenas; mas nem todas as convocações seguiram esta regra, tudo isso feito às pressas. A constituição da Lei foi uma grande surpresa para a comunidade universitária, sem qualquer justificativa ou discussão para sua promulgação (PAULINO, 2008).

Informou-se ainda, através de Rodrigues e Wawzyniak (2006, p. 6 *apud* PAULINO, 2008), que, além do total desconhecimento sobre do que se tratava, as universidades passaram por pressão da SETI para a implementação imediata do processo seletivo. Houve até a possibilidade de aplicações de penalidades legais caso o vestibular não fosse realizado; muitos departamentos só ficaram sabendo do ingresso dos indígenas no início das aulas. Em face desse processo de implementação da oferta de vagas para indígenas, houve a ausência da sistematização de uma política consistente que assegurasse a permanência destes indígenas.

Para complementar o rol de ações no estado do Paraná, 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” e era inspirado na

¹⁵ Ressalta-se que a lei não se define literalmente como uma ação afirmativa. Segundo a perspectiva utilizada por Paulino (2008), ela está em conformidade com a definição utilizada por ele em sua tese.

experiência da UnB (Universidade de Brasília). Em relação aos indígenas, a Resolução nº37/04 do Conselho Universitário aprovou o plano de:

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 (PAULINO, 2008, p. 47).

Em 2005, a UFPR adota os mesmos critérios das estaduais na seleção dos indígenas e começa a fazer parte também do vestibular indígena, que, neste momento, passa a ter um caráter ainda mais interinstitucional por contar com todas as universidades estaduais e a federal do Paraná. Porém, fora algumas particularidades, uma delas é o cronograma definido pela Resolução nº 37/04, que previa oferta de cinco vagas em 2005 e 2006; sete vagas em 2007 e 2008; e dez vagas a partir de 2009; a não obrigatoriedade dos indígenas residirem em Terra Indígena, bem como de não residirem em TI no Paraná – elementos que configuraram a maior mudança no perfil dos candidatos, pois era passível de concorrer indígenas de todo o Brasil; e, a respeito da permanência, eram oferecidos desde o início da entrada dos indígenas auxílios para a mesma, assegurados por um convênio entre UFPR e Funai (BEVILAQUA, 2004 *apud* PAULINO, 2008).

No que concerne a um programa de acompanhamento de âmbito estadual, de 2002 até 2004 não existia nenhuma determinação específica que compusesse uma comissão permanente responsável pelo cuidado dessa questão a nível estadual. Demonstra-se a grande dificuldade ao passo que há uma lei que garante a inclusão de indígenas; porém, as políticas direcionadas à permanência são fonte de maior problemática.

Uma comissão de caráter permanente e interinstitucional só veio se constituir em 2004, chamada CUIA (Comissão Universidade para os Índios), a qual em um primeiro momento ficou a cargo de atribuições estritamente executoras; hoje, seu papel já se configura pelo objetivo de viabilizar aos membros dos grupos indígenas no Paraná o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação. Por meio da Resolução Conjunta nº 001/2004 e atualizada pela Resolução nº026/2008, dispõe-se das seguintes determinações:

[...] realizar integral e anualmente o processo seletivo específico, interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo; acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos; avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades; elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo

os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades; sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena e buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais (RESOLUÇÃO CONJUNTA 001/2004-SETI).

O léxico “CUIA” foi escolhido, em primeiro lugar, como forma de abreviação do nome da Comissão Universidade para os Índios e, em segundo lugar, o acréscimo da letra “A” para designar um utensílio importante na cultura indígena, propiciando maior sonoridade à sigla, bem como atribuindo significado semântico à mesma (MONTEIRO; CARVALHO, 2008).

Desde sua constituição, a CUIA tem se ocupado das questões relativas ao ingresso e permanência, muito embora as ações voltadas para esta última sejam ainda bastante tímidas e isoladas nas IES, através das iniciativas dos integrantes da CUIA local. Frisa-se que as condições de permanência, ações e trabalhos desenvolvidos pela CUIA se dão de formas distintas pelas universidades, fator que influencia sobremaneira a escolha de muitos estudantes, além da proximidade da TI à qual faz parte.

O que podemos observar sobre as ações relacionadas à permanência – por exemplo, apresentadas por Paulino (2008) ao expor relatos que falam do ano de implementação do vestibular – é que demonstram a ausência de recurso para manter o auxílio bolsa dos índios nas cidades. Solicitaram recursos de várias instituições para dar conta daquele ano. No ano de 2002 a 2003, a bolsa auxílio correspondeu ao valor de R\$250,00 para cobrir todas as despesas dos estudantes indígenas (PAULINO, 2008; AMARAL, 2010).

O valor se mostrou irrisório, pois, como é sabido, parte significativa dos alunos que vêm para a universidade tem participação na vida econômica familiar, logo, os mesmos não teriam condições de se manter na universidade sem auxílio financeiro. Com relação a isto, o governo do Estado, por meio da SETI (Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior), destina aos alunos uma bolsa mensal, denominada Bolsa Auxílio ao Estudante Indígena (MONTEIRO; CARVALHO, 2008)

A referida bolsa é regulamentada pela SETI e vem sendo paga até então, passando por várias correções de valor. Atualmente, os alunos recebem o equivalente a um salário mínimo do início ao final do curso, acrescido de um quarto desse valor para o estudante que possui família. Para receber a bolsa, os alunos devem frequentar as aulas, não podendo ter reprovação por faltas, podendo ocorrer a suspensão da mesma. Esse acompanhamento é feito pela CUIA de cada universidade e encaminhado para a SETI (MONTEIRO; CARVALHO, 2008).

Com o exposto, evidencia-se a ausência de uma “política comum entre as universidades paranaenses”. A política interinstitucional estadual de permanência dos estudantes indígenas nas IES estaduais se caracteriza pela bolsa auxílio repassada mensalmente pela SETI e pela institucionalização da CUIA estadual.

As demais ações e providências são de responsabilidade de cada uma das IES, uma vez que possuem em tese autonomia para tal. Entretanto, estão explícitas, para além da instituição e organização das edições do Vestibular dos Povos Indígenas, segundo as orientações e normatizações às IES acerca do acompanhamento e assistência estudantil aos indígenas, que determinam a realização de ações que contribuam para a visibilidade da presença indígena, e que se dê de forma “intercultural”¹⁶ (AMARAL, 2010).

Apesar da maneira com que se consolidou a “política pública” de reservas de vagas suplementares para os indígenas no estado do Paraná, frisa-se que a lei 13134/01 é reconhecida pelos povos indígenas como uma conquista, ao passo que possibilitou a proliferação de articulações políticas em prol dessa demanda, bem como o aumento da visibilidade destes grupos no estado.

2.2 BALANÇO “12 ANOS DE ÍNDIOS NA UEL”: DADOS E PERCEPÇÕES DOS INDÍGENAS

Serão apresentados dados quantitativos a respeito do universo de indígenas na UEL, a partir das informações construídas por Amaral (2010), Paulino (2008), Rodrigues e Wawzyniak (2006), assim como alguns dados apresentados pela CUIA no IV Encontro de Educação Superior Indígena do Paraná, realizado em Guarapuava no mês de agosto de 2013. Isto será complementado pelas descrições e observações registradas no caderno de campo expostas nos encontros e nas reuniões realizadas do final de 2011 a 2013; aliando-se também aos relatos de vida dos interlocutores Guarani e Kaingang que adentraram respectivamente em 2005 e 2006 na UEL, a respeito da experiência desses 12 anos de indígenas na UEL.

De 2002 a 2012, formaram-se 28 indígenas pelas universidades estaduais e 11 pela federal, perfazendo um universo de 39 formados. Na UEL, temos o registro de 32 estudantes indígenas matriculados, dentre os quais 21 são Kaingang, 10 Guarani e 1 Fulni-Ô¹⁷. O universo de formados é constituído por 6 indígenas, três mulheres e três homens; todos são Guarani e possuem pertencimento a TI Laranjinha (2 em Odontologia, 1 Medicina, 1

¹⁶ Palavra comumente utilizada, mas pouco problematizada que será elencada mais à frente, mas neste contexto ela se dá de forma a buscar uma “inclusão” pautada no diálogo com os povos indígenas.

¹⁷ Pertence a uma família que mora na TI Apucarantina.

Medicina Veterinária, 1 Jornalismo, 1 Serviço Social). Os estudantes matriculados dividem-se entre os cursos da Licenciatura (Pedagogia, Letras, História, Educação Física, Educação Artística), áreas da Saúde (Medicina, Odontologia, Enfermagem, Medicina Veterinária), assim como as Ciências Sociais Aplicadas (Direito, Serviço Social, Secretariado Executivo) e, na parte de Comunicação (Jornalismo), há indígenas também nos cursos de Design Gráfico e em Artes Visuais.

As informações a respeito de quantos estudantes indígenas estão matriculados no ano de 2013, os cursos, a TI à qual pertencem, assim como o sexo e a etnia, encontram-se descritos na tabela abaixo, que foi construída mediante dados disponibilizados no Projeto Trajetórias. Realizou-se também a confecção da tabela dos indígenas formados na UEL, demonstrando o ano de conclusão, etnia e curso.

ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS NA UEL NO ANO DE 2013

CURSO	SEXO	ANO	ETNIA	TERRA INDÍGENA
1. MEDICINA	MULHER	1ª série	GUARANI/NHANDEWA	LARANJINHA
2. SERVIÇO SOCIAL	MULHER	2ª série	KAINGANG	SÃO JERÔNIMO
3. MEDICINA	MULHER	2ª série	KAINGANG	CACIQUE CRETA/PALMAS
4. SEC. EXECUTIVO	MULHER	4ª série	GUARANI	PINHALZINHO
5. DIREITO	HOMEM	1ª série	KAINGANG	APUCARANINHA
6. EDUCAÇÃO FÍSICA-LIC.	MULHER	1ª série	KAINGANG	BARÃO DE ANTONINA
7. LETRAS	MULHER	2ª.série	KAINGANG	APUCARANINHA
8. ED.FÍSICA-LIC.	HOMEM	1ª.série	KAINGANG	SÃO JERONIMO
9. ARTES VISUAIS	MULHER	1ª.série	KAINGANG	SÃO JERONIMO
10. PEDAGOGIA	MULHER	1ª.série	KAINGANG	BARÃO DE ANTONINA
11. EDUCAÇÃO FÍSICA-LIC	HOMEM	1ª.série	KAINGANG	APUCARANINHA
12. DESIGN GRAFICO	HOMEM	3ª.série	GUARANI	PINHALZINHO
13. MEDICINA	HOMEM	2ª.série	KAINGANG/GUARANI	SÃO JERONIMO
14. SERVIÇO SOCIAL	MULHER	3ª.série	KAINGANG	SÃO JERONIMO
15. EDUCAÇÃO FÍSICA-LIC.	HOMEM	3ª.série	GUARANI	PINHALZINHO
16. HISTORIA	MULHER	1ºsemestre	KAINGANG	APUCARANINHA
17. PEDAGOGIA	MULHER	1ª.série	KAINGANG	APUCARANINHA
18. LETRAS	MULHER	2ª.série	KAINGANG	APUCARANINHA
19. ARTES VISUAIS	HOMEM	1ª.série	KAINGANG	APUCARANINHA
20. PEDAGOGIA	MULHER	1ª.série	KAINGANG	BARÃO DE ANTONINA
21. EDUCAÇÃO ARTISTICA	HOMEM	6ºsemestre	GUARANI	SÃO JERONIMO
22. MEDICINA	MULHER	3ª.série	GUARAINI/NHANDEWA	LARANJINHA
23. MEDICINA VETERINARIA	MULHER	1ª.série	GUARANI	LARANJINHA
24. EDUCAÇÃO FÍSICA-LIC.	HOMEM	1ª.série	KAINGANG	SÃO JERONIMO
25. ENFERMAGEM	MULHER	1ª.série	KAINGANG	APUCARANINHA

26. EDUCAÇÃO FÍSICA-LIC	HOMEM	1ª.serie	KAINGANG	SÃO JERONIMO
27. ODONTOLOGIA	MULHER	4ª.serie	GUARAINI NHANDÉWA	LARANJINHA
28. PEDAGOGIA	MULHER	2ª.serie	KAINGANG	BARÃO DE ANTONINA
29. EDUCAÇÃO FÍSICA-LIC.	MULHER	1ª.serie	GUARAINI	PINHALZINHO
30. HISTORIA	MULHER	2ª.serie	KAINGANG	BARÃO DE ANTONINA
31. PEDAGOGIA	HOMEM	1ª.serie	GUARANI	POSTO VELHO
32. JORNALISMO	HOMEM	1ª.serie	FULNI-O	APUCARANINHA

FORMADOS UEL (2002-2012)

ANO	NOME	CURSO	SEXO	ETNIA
2002-2007	AMARILDO APARECIDO GABRIEL	ODONTOLOGIA	H	GUARANI
2003-2008	ADRIANE DE CASSIA GUERGOLET	MED VETERINARIA	H	GUARANI
2003-2007	MARCO ANTÔNIO GUERGOLET	MEDICINA	M	GUARANI
2004-2010	OSIAS RAMOS ARNAUD SAMPAIO	ODONTOLOGIA	M	GUARANI
2004-2008	ELIS REGINA JACINTHO	COM. SOCIAL – JORNALISMO	H	GUARANI
2006-2010	LUCIANE APARECIDA DE PAULA	SERVIÇO SOCIAL	M	GUARANI

Em relação aos dados referentes às vagas ofertadas especificamente na UEL, observamos que de 2002 a 2005 haviam 12 vagas (3 vagas ofertadas/ depois passou para 6 vagas); com as vagas de 2006 a 2012, perfaz-se um universo de 54 vagas ofertadas de 2002 a 2012. Vagas desocupadas somam um total de 21. Dos 32 estudantes indígenas, três chegaram ao 3º ano; o restante se encontra entre o 1º ou 2º ano conforme tabela – o que leva a refletir sobre o processo formativo, caracterizado por muitas dificuldades advindas da morosidade da universidade em se abrir para os novos atores que possuem especificidades e diversidades sociais e culturais que serão expostas abaixo.

Segundo relatos apresentados no IV Encontro Regional de Ensino Superior Indígena, constatou-se¹⁸ que inicialmente os indígenas que entravam na Universidade eram predominantemente mais velhos e casados. E havia uma predominância na escolha dos cursos direcionados às Licenciaturas e à área de saúde, os quais concretizavam em postos de trabalho dentro da TI. Hoje analisamos uma maior diversificação nos cursos escolhidos, assim como mais jovens têm se candidatado e ingressado nas IES.

Em relação às etnias, os Kaingang eram mais representativos no ingresso; em contrapartida, os Guarani se formaram mais. Essa informação entre os estudantes indígenas é geradora de certas discussões, como, por alguns momentos, alguns estudantes

¹⁸ Mediante dados apresentados pelos membros da CUIA no encontro.

Kaingang afirmam que são mais índios que os Guarani – por isso que demoram mais para se adaptar aos cânones universitários. Alguns estudantes Guarani afirmam a existência de certo conflito com os Kaingang, por não terem a presença da língua nativa tão forte quanto os Kaingang da região. São elementos que emergem dessa situação de contato interétnico, em que a identidade contrastiva é ativada para se diferenciar um grupo do outro.

Essa situação entre os dois grupos étnicos e suas diferenças pode ser elucidada da seguinte forma: com relação ao estado brasileiro, todos os povos indígenas, os mais de 220, são ditos índios, mas que, com relação a um Guarani, um Kaingang é um Kaingang e um Guarani é um Guarani, podendo eles ser tão diferentes entre si quanto com relação a um não-índio. Essas diferentes categorias operam ao mesmo tempo, variando de acordo com cada situação. Do seguinte modo, Carneiro da Cunha (2009, p. 371) afirma que, embora esses sistemas sejam conceitualmente distintos, tendem a se articular entre si. Afirma ainda que estamos operando em escalas diferentes, cada qual com sua própria organização: “um mesmo índio é um membro de uma casa específica na aldeia, é um krahô em relação a outros grupos étnicos vizinhos, é um índio diante do Congresso Nacional ou em um sistema de cotas na universidade e pertence a um povo tradicional na ONU”. Essas escalas, por mais diferentes que sejam, não são interdependentes entre si; antes, apoiam-se em uma constante atividade de articulação (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 371).

Um paralelo pode ser feito com as situações em que reúnem estudantes indígenas Kaingang, Guarani e Fulni-ô para discutirem e reivindicarem o aumento da bolsa auxílio perante os membros da CUIA; neste momento se unificam enquanto estudantes indígenas em prol de melhorias, demonstrando que as distinções emergem situacionalmente.

Os dados também inferem que os estudantes indígenas levam mais tempo para se formar, o que é reflexo da experiência nova em um novo espaço de contato. Assim, o deslocamento físico e cultural da aldeia para a cidade se configura por vários desafios, experiências de afirmação cultural, como ocultação devido a preconceitos vivenciados (AMARAL, 2010). Há questões também relacionadas a não identificação com os cursos escolhidos, pois, muitas vezes, os indígenas escolhem os cursos sem saber muito o que oferecem e o que refletirá nas suas vidas; assim, com o passar do tempo e com as descobertas neste novo espaço, vão descobrindo e acabam se matriculando em outro curso.

Frisa-se que na UEL, assim como nas outras universidades do Paraná, há a particularidade dos candidatos no momento da matrícula não colocarem o curso pretendido, mas sim em qual universidade do estado quer estudar. Somente após o ingresso, selecionam o curso e passam por um período de adaptação, podendo de forma mais flexível transferir-se

para outro curso. Essa determinação foi possível depois muito discutir sobre os vários pedidos de transferência; dessa forma, por meio de jurisprudência modificaram a política de inscrição.

Como exemplos dessa realidade, temos os interlocutores que fizeram reopção de curso: a Kaingang entrou em 2006 no curso de Direito; depois de passar um ano, percebeu que não se identificava e transferiu em 2008 para Serviço Social. Já o interlocutor Guarani adentrou em 2005 no curso de Jornalismo, no qual ficou por um ano; também possuía uma ideia do que seria o curso que, segundo ele, “*seria a salvação para as coisas, ia saber, seria uma visão para outra realidade*”; porém, ao final de um ano percebeu que não era nada do que imaginou e transferiu para a Licenciatura em Educação Física.

Uma passagem elucidativa do interlocutor Guarani refere-se à experiência com o tempo, principalmente no primeiro ano: “*durante o primeiro ano, você não consegue se estabelecer, tem muita coisa que precisa conhecer, conversar com as pessoas, saber com quem falar, com quem se articular, você acaba perdendo o ano, o curso não rende, tudo era diferente*”; fala ainda da pressão realizada pela universidade: “*você tem que estudar, você tem que estudar, e você não está habituado a isso, estava acostumado com outro tempo*”. E, de outro lado, existem as pressões da família da comunidade indígena, que expressam a necessidade de que o estudante venha sempre para aldeia.

Neste ponto, coloca-se o duplo pertencimento (AMARAL, 2010), que se configura pelo pertencimento acadêmico e o étnico-comunitário – desafio que os estudantes indígenas, assim como analisado por Amaral (2010), vem desempenhando ao mesmo tempo que se apropriam da universidade enquanto estudantes pelo acesso e a socialização dos conhecimentos acadêmicos, e a reafirmação da identidade étnica atualizada com o relacionamento com a comunidade indígena.

Pelos relatos da interlocutora Kaingang, podemos analisar a situação de invisibilidade ao entrar na universidade. Assim que entrou no curso de Direito na UEL no ano de 2006, nenhum dos professores atentaram para suas especificidades, assim como os estudantes não índios. Só foram ter conhecimento que na sala havia uma indígena quando, passados alguns meses, entrou outro estudante indígena que, segundo ela:

“[...] *ele tinha feição bem indígena e a gente andava muito junto, e começaram a perguntar o que eu era do indígena e eu falava que era índia igual a ele, e as pessoas não acreditavam muito, porque achavam que eu não tinha tanta feição de índio, cabelo liso*”(Interlocutora Kaingang, 2013).

Nesta passagem, fica clara uma série de questões que a maioria dos estudantes indígenas passa ao ingressar no novo espaço de contato, principalmente, os

interlocutores que entraram quando a política pública havia 4, 5 anos de constituição. Mostra o despreparo da universidade para inclusão desses novos atores, assim como dos docentes, e focaliza ainda muito do imaginário permeado pelas ideias de índio genérico, exótico, reproduzidor de velhos preconceitos.

A interlocutora relata como o primeiro ano foi difícil, pois não havia um acompanhamento institucional, pedagógico; ela assinala que: *“ninguém me chamou para perguntar se tinha alguma dificuldade, se não tinha, difícil encontrar um professor que tenha interesse pela questão indígena”*. Segundo ela, frente a essas situações, começou a desanimar e a faltar bastante, até retornar para a aldeia no ano seguinte. Sobre o acompanhamento institucional pedagógico, diz que não havia algo estruturado como hoje; havia um professor que era bastante presente, mas a relação era mais de amizade. Pontua que é bem diferente do que é hoje, pontua que é uma relação *“de universidade”*.

Sobre o exacerbamento das identidades étnicas por estarem em situação de contato mais íntimo com a sociedade envolvente, temos o relato da interlocutora Kaingang ao abordar as dificuldades do primeiro ano, quando diz:

“os indígenas começaram a se juntar, acho que todos estavam passando pelas mesmas situações de não se identificarem com as turmas, com os cursos, mas num sei, por mais que a gente não conhecia o outro estudante indígena ele era mais próximo do que o outro branco, principalmente os estudantes indígenas que entraram nessa época, era como se fossem irmãos e não havia conhecido antes” (Interlocutora Kaingang, 2013).

Questões que fazem diálogo com as discussões sobre identidade étnica e etnicidade, vivenciadas nessas situações de contato que a universidade vem proporcionando, e o encontro com o “outro”, ativando mecanismos de diferenciação e identificação que são acionados conforme os interesses dos indivíduos em questão. A identidade étnica, como expõe o relato, é utilizada como forma de estabelecer os limites do grupo e de reforçar a solidariedade¹⁹.

Retoma-se que são processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores identificam-se e são identificados pelos outros na base de dicotomizações nós/eles, estabelecidos a partir de traços culturais que se supõem derivados de uma origem comum e maximizadas nas interações sociais (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1988).

A interlocutora Kaingang passou por várias dificuldades oriundas da vida na cidade, principalmente atreladas à moradia. Veio para a cidade desde o primeiro ano, pois não

¹⁹ Em referência aos conceitos formulados por Poutignat e Streiff-Fenart, 1998; Barth, 1969, 1998; Carneiro da Cunha, 2009; Luvizotti, 2009. Expostos na introdução deste trabalho.

havia transporte de sua TI para a universidade; de 2007 a 2010, vivenciou várias dificuldades devido à lógica da cidade que ainda não conhecia. Essas dificuldades resultavam em ausências nas aulas, o que gerava conflito com os membros da CUIA, que, segundo ela, não compreendiam os problemas pelos quais estava passando. Foi em 2011, já adaptada e apropriada da lógica burocratizada da universidade e da cidade, que conseguiu frequentar as aulas e dar sequência a seu curso.

Há relatos que descrevem os sofrimentos desencadeados pela dificuldade de acompanhar as disciplinas, em que expressam que não entendiam os motivos por não conseguirem acompanhar. A interlocutora Kaingang assinala que “*se sentia desanimada*”, chegando até mesmo a sentir-se “*uma pessoa burra*”; ela analisava que havia vários estudantes na sala com alguns “*pensamentos*”, entretanto, diz: “*tiravam notas maiores, e isso foi me diminuindo*”. São questões recorrentes entre os estudantes indígenas, as quais podem levar a ruptura com o pertencimento acadêmico – o que é revelado pelos índices de evasão, o desânimo em continuar estudando, o desejo de voltar para aldeia. São pontuações que refletem a ausência de valorização e reconhecimento das visões de mundo diferenciadas, dos outros modos de fazer e conhecer. Uma ausência de percepção das especificidades, da tão falada diversidade.

Outras passagens nos ajudam a pensar a estrutura da UEL sob o processo nesses 12 anos. Pelos dois interlocutores, temos a informação de que, nos anos que antecederam o ingresso (2005, 2006), não havia o conhecimento nas aldeias da existência do vestibular específico. O interlocutor Guarani relata que só veio ter conhecimento quando estava prestando vestibular normal em uma faculdade privada e o representante da mesma o informou da existência de um vestibular destinado aos “*povos indígenas do Paraná*”; foi assim que procurou um membro da Funai, que afirmou ser verdade. Através de sua curiosidade, a representante do órgão indigenista foi até a TI e informou a comunidade sobre o Vestibular dos Povos Indígenas que acontecia desde 2002. Foi assim que emergiram alguns questionamentos para o interlocutor, pois disse que havia indígenas que eram da aldeia e estavam na universidade, porém não havia o conhecimento da comunidade como um todo. Justificou essa situação pelo poder político na área. Podemos pensar também numa ineficácia da divulgação do vestibular, por parte dos gestores da política pública.

Recentemente, o processo de divulgação e efetivação das inscrições se dá por grupos organizados pela CUIA Local em acordo com a CUIA estadual. Participei da divulgação por dois anos na TI Barão de Antonina e TI Apucarantina. Observou-se que os recursos e os materiais do vestibular específico são destinados muito em “*cima da hora*”, e

com isso leva a organização e execução serem realizadas às pressas. No dia destinado é realizada a apresentação do vestibular específico, do manual, dos cursos ofertados e, na parte da tarde, ocorrem as inscrições dos interessados. Tem-se tentado que os estudantes indígenas que já estão na universidade previamente realizem reuniões nas escolas das áreas e informem sobre o vestibular e a universidade.

Dessa forma, apresentamos algumas experiências vivenciadas pelos estudantes indígenas, que puderam ser exemplificadas pelas trajetórias dos interlocutores. Neste momento, serão elucidadas algumas inferências sobre as motivações que levam os indígenas a buscar o ensino superior; posteriormente, apresentar-se-á a estrutura que a UEL dispõe para os indígenas, assim como as mais expressivas ações promovidas nestes 12 anos de índios na UEL.

1. Motivações Que Levaram Ao Ensino Superior

Os candidatos passam por diversas consequências da longa história de etnocídios, pois, economicamente, são dependentes do trabalho na roça ou assalariamento na região, mas permanecem muito pobres e não podem mais viver da caça, pesca e coleta, por não disporem mais dos recursos da natureza. Dessa forma, o acesso à Universidade se revela como um momento de transição significativa no modo de inserção na sociedade nacional, ao passo que alguns estudos já apontam o desejo dos indígenas se inserirem em suas comunidades como profissionais qualificados, como também o anseio em ganhar espaço no mundo do trabalho ordenado pela lógica capitalista, da qual não conseguem escapar (TOMMASINO, 2005).

O paulatino aumento do interesse dos indígenas pela formação universitária decorre da necessidade de ingressar no mundo do trabalho; para tanto, entendem que a formação é importante para que se supere a histórica perspectiva assimilacionista que se diz integrar, porém, fazendo-o de modo ineficiente (TOMMASINO, 2005).

Pelos relatos dos interlocutores, percebemos anseios que se convergem e se distanciam e são representantes das motivações mais recorrentes. A interlocutora Kaingang fala que seu entendimento foi se modificando através de sua vivência na universidade, pois, quando ingressou, pensava na busca por uma qualificação pensando as necessidades que a TI possuía e, uma vez formada, retornaria para área, buscando contribuir para a construção e melhoria da comunidade. Explica ainda que, com o passar do tempo na universidade, passou a ter outro entendimento, pensando em conseguir uma inserção em instituições de nível

municipal, estadual ou federal que cuidassem, quer seja da educação, quer seja da assistência ou da saúde. Dessa forma, acredita contribuir com sua aldeia de uma forma mais abrangente, assim como os povos indígenas da região.

Em contraponto, expõe que o entendimento das lideranças de sua TI é outro, pois possuem a posição de que tem que ocorrer o retorno, que só dessa forma poderá contribuir para a comunidade. Ela pontua ainda que entende esse posicionamento, pois possuía a mesma compreensão, e que foi sendo transformada e reformulada com o tempo e a apropriação de novos conhecimentos.

Já o interlocutor Guarani coloca ênfase na busca por uma boa qualificação e a importância de se comprometer a fazer um bom trabalho como educador, seja no contexto das TIs ou mesmo na cidade, havendo um compromisso em realizar um bom trabalho. Expõe também a busca da universidade para que alcance melhorias nas condições de vida através do trabalho qualificado.

2. Estrutura Pedagógica e Física Da UEL

A respeito da estrutura da universidade o acompanhamento institucional destinado aos indígenas, Rodrigues e Wawzyniak (2006) informam que na UEL a reitoria designou em outubro de 2002 uma comissão formada por seis servidores (professores e técnicos) para assessorar a pró-reitoria de Graduação e acompanhar os estudantes, identificando as dificuldades por eles enfrentadas e buscar soluções alternativas. Mas, com os relatos, é possível perceber a inexpressiva atuação nos anos iniciais.

Em outubro de 2003, foi aprovada a criação do Programa de Formação Intercultural pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que é vinculado à Pró-reitoria de Graduação com uma gama maior de atividades, com o objetivo de promover atividades didático-pedagógicas voltadas ao acompanhamento acadêmico dos estudantes indígenas matriculados na UEL. Conforme o projeto, esse programa possuía “caráter interdisciplinar e interdepartamental, pretendendo envolver professores e estudantes não-índios em ações orientadas no sentido de assegurar a melhoria do rendimento escolar dos estudantes indígenas” (UEL, 2004).

As ações do Programa Intercultural vieram a se concretizar na prática em monitorias em disciplinas consideradas mais difíceis pelos estudantes. Rodrigues e Wawzyniak (2006) explicitaram algumas dificuldades relacionadas às ausências dos estudantes nos encontros, que podem ser explicadas por alguns relatos dos estudantes

indígenas nas reuniões, que dizem respeito à falta de uma rotina de estudos. A leitura e o estudo sistemático não faziam parte de seu cotidiano, de sua cultura; são comportamentos que, com o passar dos anos, foram se adaptando a uma rotina de estudo que lhes era exterior, questões que foram explicitadas pelos relatos dos interlocutores.

Outro elemento apontado pelos autores e que também é explicitado pelos próprios estudantes indígenas relaciona-se à pouca validade que eles atribuem aos conteúdos ensinados na universidade, pois não percebem como os conteúdos ensinados podem contribuir nas suas vidas; essas situações são mais recorrentes quando escolhem um curso e não se identificam com ele. Focalizam uma preocupação com os aspectos pragmáticos e imediatos do que aprendem ou deveriam aprender, por isso, muitas vezes se dispersam e perdem o interesse pelas disciplinas. Podemos fazer uma relação direta com o tema central da presente pesquisa, que coloca em análise a estrutura da universidade, assim como a transmissão do conhecimento científico como dominante. Ou seja, a forma como a universidade é estruturada e o conhecimento é transmitido não faz relação com as especificidades dos povos indígenas, com a vivência nas terras indígenas, o que acaba por se distanciar dos estudantes indígenas e seus anseios.

A CUIA Local faz reuniões mensais para discutir e acompanhar pontualmente os assuntos pertinentes aos estudantes indígenas. Assim, há o controle da frequência dos estudantes, o controle do pagamento da bolsa, que está relacionado à frequência nas aulas, apoio do SEBEC (Serviço de Bem Estar à Comunidade) aos assuntos e problemas pessoais relacionados aos estudantes indígenas e apoio administrativo, por meio da Prograd, às atividades da CUIA Local, entre outros (MONTEIRO; VIVIAN DE CARVALHO, 2008).

Há uma Sala de Referência Indígena, que por iniciativa encabeçada pelos estudantes indígenas está sendo reformada. Há demandas recorrentes dos estudantes indígenas e lideranças por um espaço que dê mais visibilidade à presença indígena na universidade, através de um Centro Cultural. Ressalta-se que na UEL há centros de referência da Cultura Japonesa, da Cultura Afro-Brasileira e a “Casa do Pioneiro”, que faz menção aos pioneiros – figura recorrente da colonização da região norte do Paraná. Outra demanda é por uma Casa do Estudante Indígena, devido às dificuldades dos indígenas conseguirem alugar casas, bem como o transporte da TI para universidade, pois passa por certas complicações de ordem metrológica, devido aos trajetos serem realizados por estradas de terra.

3. Reuniões Promovidas Pela CUIA Com Lideranças Indígenas e Estudantes

Pela vivência ao longo de dois anos, pude participar das reuniões que a CUIA local organizou. Nesses 12 anos, veio a iniciar uma abertura para um processo dialógico entre universidade, estudantes indígenas e comunidades indígenas iniciada em 2011. A segunda ocorreu em novembro de 2012, sendo que, no ano de 2013, ocorreu no mês de agosto. Abaixo, serão apresentadas algumas questões que emergiram do primeiro contato, assim como as questões colocadas nas seguintes reuniões, para pensar o processo de abertura da universidade para as comunidades indígenas.

A primeira reunião realizou-se no dia 04 de agosto de 2011 e reuniram-se caciques das cinco TI próximas da universidade (TI Apucarantina, TI São Jerônimo, TI Barão de Antonina, TI Laranjinha e TI Pinhalzinho), juntamente com representantes da Funai, antropóloga da Prefeitura, antropóloga do Ministério Público Federal, estudantes indígenas e demais interessados.

Em 2011, a Lei 13.134/01 que dá acesso aos indígenas da região às universidades completava 10 anos. Além desse marco, havia a preocupação com a divulgação do vestibular de 2012. Essa reunião contou com a exposição do que tem sido o acesso dos indígenas ao ensino superior no Paraná, pelas experiências da UEL através de dados quantitativos e as pesquisas realizadas pelos membros da CUIA. As lideranças foram ouvidas e falaram sobre as necessidades da comunidade, principalmente, no que diz respeito às áreas de educação e saúde. Outra questão levantada por estudantes indígenas foi o pertencimento étnico dos candidatos; outros colocaram a dificuldade em conseguir autorização do cacique devido a conflitos políticos na área. Pontuaram também as condições precárias do ensino básico nas aldeias, assim como a ausência de preparação dos indígenas para a universidade.

Analisou-se pelas pontuações que os meandros da formação acadêmica dos indígenas, o que ela de fato é, não estavam claros para as lideranças, o que evidenciou a necessidade de estreitar as relações entre universidade e comunidade.

A segunda reunião com os caciques só veio a ocorrer em 27/11/2012, com a proposta de avaliação das atividades do ano e proposições para 2013. Estavam presentes as lideranças das cinco TIs, estudantes indígenas, estudantes não-índios e membros da CUIA.

Nesta reunião, as lideranças colocam a ausência de informações ao longo do ano sobre os estudantes indígenas, falam da necessidade da construção de uma Casa do Estudante Indígena – demanda essa exposta a muitos anos pelos estudantes indígenas. Uma das lideranças expõe o contexto da implementação dos projetos oriundos das medidas mitigatórias da UHE Mauá que demandam a existência de mão de obra capacitada para

trabalhar dentro da área, colocando como importante o fato de os indígenas estarem na universidade.

Há reivindicações das lideranças para que ocorra uma aproximação das experiências, expressadas pelo registro da seguinte fala: “*por meio da presença indígena na universidade e da universidade na comunidade. E dessa forma possibilitar que os conhecimentos das comunidades sejam levados também para dentro da universidade*”. Nesta passagem, fica expressa a importância da valorização também dos conhecimentos oriundos das comunidades indígenas e dos saberes indígenas serem uma preocupação também das lideranças dessas TIs.

Ocorreu uma fala de uma docente da área de Letras sobre o projeto de monitorias construído para atender as dificuldades dos estudantes indígenas; contudo, essa experiência veio sendo marcada pela ausência dos indígenas nos encontros marcados. Paralelo com a experiência descrita por Rodrigues e Wawzyniak (2006) inicialmente, demonstrando que, ainda em 2012, se fazem recorrentes essas questões, o que nos informa que as dificuldades vão além das disciplinas, mas envolvem uma série de dificuldades e estranhamentos, e os docentes ainda não se mostram preparados para compreender essas especificidades e acabam tomando como uma ausência de interesse por parte dos indígenas – ideia que pode vir a ser bem simplista sobre o contexto dos estudantes indígenas.

Isto é exemplificado pela fala da estudante indígena que aborda as dificuldades dos indígenas: “*os professores não imaginam o que é sair da TI pela primeira vez e ir para a cidade, tudo é muito diferente, leva um tempo para entender e reconhecer o papel de estudante*”. O diálogo tem sempre que acontecer, e fala da necessidade da aproximação entre estudantes e liderança.

Já no dia 28 de agosto de 2013, ocorreu a primeira reunião do ano envolvendo caciques, estudantes indígenas, membros da CUIA no Museu Municipal de Londrina (que é administrado pela UEL). Apresentou-se como uma iniciativa de começar a ocupar outros espaços pertencentes à universidade, que são de direito das populações indígenas também, ao passo que este museu tem sua mostra permanente sobre o processo de colonização do norte Paranaense, sendo silenciada a presença indígena de seu território – questões que foram colocadas pelos membros da CUIA, assim como do Museu. Nesta ocasião, estava em mostra uma exposição temporária abordando história e aspectos culturais dos povos indígenas da região. Diante desse contexto, surgiram várias indagações pelas lideranças e estudantes indígenas, que se centraram na importância de conquistar uma maior visibilidade na universidade, para que se desconstruam preconceitos enraizados. Enfatizaram

também o incomodo dos povos indígenas sempre retratados no passado, e a ausência de apresentar como os povos indígenas vivem atualmente. A importância da terra para a reprodução de seus povos e preocupações com os postos de trabalho para os egressos dentro da área indígena foram outras questões que emergiram nesta reunião.

Os encontros realizados no museu foram importantes para despertar nos estudantes indígenas e comunidades a importância de contar a história pela perspectiva dos povos indígenas e para que tomassem a frente desse processo os pesquisadores indígenas, através da sistematização dos relatos e depoimentos de suas comunidades – situação que pode ser aproveitada para a sistematização dos saberes indígenas.

Quanto às reuniões da CUIA local com os estudantes indígenas que são mensais, foi possível observar, ao longo dos dois anos que participei, que inicialmente estas estavam caracterizadas por assuntos pontuais sempre em relação às faltas dos alunos, que acarretavam a suspensão das bolsas. Entre os indígenas, o problema mais recorrente era relacionado à bolsa, pois é o meio com que permitem que eles continuem na universidade, assim como auxiliam seus familiares na área indígena. Por vezes, frisavam que os membros da CUIA não possuíam um entendimento das especificidades vivenciadas por eles. Alguns estudantes relataram que *“para não vir à aula algum motivo tem”*: ou o ônibus quebra no trajeto aldeia-universidade; ou, se chove, o transporte fica impossibilitado de fazer o trecho; ou motivos de problemas de saúde na família em que o estudante tem que voltar para aldeia. São questões que influenciam na vivência na universidade, e que muitas vezes não há atenção nem o conhecimento por parte dos membros responsáveis pela manutenção das bolsas.

Como exemplo, temos o relato da interlocutora Kaingang, que, ao contar sua trajetória na universidade, nos mostra como a saída da aldeia para a cidade não é só um deslocamento físico, pois possui implicações sociais, culturais e simbólicas. Até os indígenas se adaptarem à estrutura e à lógica da cidade e da universidade, leva-se um tempo, é um processo. Ponto importante para as discussões sobre a política pública que assegura vagas aos indígenas: para a permanência, concede bolsa auxílio e fomenta que haja ações que deem visibilidade aos povos indígenas; porém, sob a lógica de que os indígenas precisam se adequar aos cânones universitários, em nenhum momento do processo a universidade chama para si a responsabilidade de se repensar, de se transformar, visto que concede *“inclusão”* a uma parcela diversa que possui suas especificidades que deveriam ser colocadas, valorizadas.

4. Iniciativas Que Caminham Para Uma Possível *“Inclusão Efetiva”*

Nesses anos que venho participando, principalmente no final de 2012 e ao longo de 2013, houve um esforço maior na fomentação de atividades que deem visibilidade aos estudantes indígenas, assim como o envolvimento maior dos estudantes indígenas em atividades extraclasse. Através dos encontros promovidos pelo “Programa de Formação Intercultural” – que hoje consta com alguns bolsistas que acompanham os estudantes indígenas, assim como promovem encontros mensais, em que são debatidos assuntos que possuam relações com a realidade dos povos indígenas – um elemento que permeia essas relações é a implicação da presença para pagamento de bolsa.

Frisam-se dois encontros que ocorreram no Museu de Londrina. No primeiro encontro, no mês de março, reuniram-se estudantes indígenas, não índios atrelados a projetos, membros da CUIA, membros do museu. No segundo encontro, com a participação das lideranças e comunidades.

Neste ano, houve também a constituição de um Projeto de Extensão chamado “Escola Indígena e seu Currículo Lugar de Pertença e das Identidades”, destinado a discutir e diagnosticar os currículos implementados nas cinco terras indígenas situadas na região norte do Paraná. Desde a sua formulação, a preocupação residia em colocar os estudantes indígenas das licenciaturas na realização do projeto, assim como conta com a participação do profissional indígena formado em Jornalismo pela UEL. Essa iniciativa demonstra a tentativa de formulação de projetos que saiam do âmbito da universidade e levem os estudantes indígenas, assim como a universidade, para a aldeia, e produza um conhecimento atrelado às necessidades dos grupos envolvidos.

Muitos estudantes indígenas, principalmente os matriculados nas licenciaturas, realizam trabalhos dentro das áreas indígenas às quais pertencem e esboçam que gostariam que existissem projetos direcionados à atuação de suas disciplinas, mas que fossem realizados na área indígena, expondo a necessidade tanto para as escolas quanto para a própria formação. Essa questão é colocada em face das demandas da universidade que os estudantes indígenas se envolvam em projetos, nos encontros promovidos pela CUIA. O que fica claro é que, se não houver uma relação e importância com que estão desempenhando, o interesse não irá aparecer, bem como essas ações não estarão contemplando as necessidades formativas desses novos atores.

Ao longo desses 12 anos, foram percebidas pelos membros da CUIA dificuldades advindas do ensino dentro das áreas indígenas, frente também ao expressivo número de evasão. Pelas representações dos estudantes indígenas nas reuniões quando relatam as dificuldades em se expressarem em público – principalmente nos seminários, com a

realização de resenhas, resumos, relatórios, além das outras questões expostas ao longo desse capítulo –, elaborou-se pela Prof. Dr^a. Maria José Guerra de Figueiredo Garcia, do Departamento de Letras, do Centro de Ciências Humanas, um Programa de Ensino que será implementado a partir de 2014, no qual todos os indígenas ingressos na UEL entrarão na mesma sala, em que permanecerão por um ano, e participarão de um curso preparatório para capacitação dos estudantes indígenas com áreas temáticas específicas. Essa iniciativa vem de frente aos problemas apontados pelos próprios indígenas nas reuniões. Só ao final desse ano é que escolherão o curso ao qual irão cursar, o que vem para contribuir e diminuir as transferências de curso, ao passo que, por um ano, estarão vivenciando esse novo espaço e conhecendo melhor os cursos pretendidos.

Em uma das reuniões, foi possível registrar a apresentação da Profa. Dra. Maria Jose a respeito do Programa de Ensino:

[...] que haja uma troca esse primeiro ano do curso seria para apresentar as bases da universidade e os fazeres, as técnicas que essas bases usam que é principalmente o raciocínio verbal e o raciocínio matemático. Então, o trabalho seria colocar o raciocínio verbal e um raciocínio matemático próprio dos saberes científicos, como os estudantes vêm de outra cultura podem vir a interagir e a colaborar, em resumo é mais ou menos isso (Reunião com os Caciques no Museu Municipal de Londrina – 29/08/2013).

Essa iniciativa converge com as constantes reclamações dos estudantes indígenas frente às dificuldades encontradas ao entrarem na universidade. Também entra em consonância com a aspiração em constituir um diálogo intercultural.

Posto isso, ressalta-se que há docentes mobilizados para que se construam caminhos para o diálogo entre indígenas e universidade; porém, na grande maioria dos professores, há um desconhecimento das especificidades culturais e, com isso, acabam reafirmando os preconceitos que carregam. Capelo e Amaral (2004) apontaram que a universidade ainda está longe de construir um diálogo intercultural e longe de alterar a sua dinâmica; contudo, a presença de estudantes indígenas na UEL vem suscitando uma série de questionamentos internos, desde os objetivos dos cursos, perpassando os caminhos burocráticos que precisam ser executados (CAPELO; AMARAL, 2004). São elementos constitutivos do processo dessa nova etapa de contato, a qual se configura com a inserção dos indígenas em um espaço até então tido como de brancos.

Depois de expostas algumas considerações acerca dos 12 anos de índios na UEL, assim como os relatos dos interlocutores sobre suas trajetórias, o capítulo seguinte tem

como objetivo principal situar as questões levantadas nas discussões sobre os saberes indígenas e a universidade.

3. NOVA ETAPA DE CONTATO: O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE E A RELAÇÃO COM OS DIFERENTES SABERES

Na parte anterior, o objetivo foi contextualizar a discussão do trabalho em seu contexto temporal, bem como em seu recorte metodológico, que é a UEL, e assim apresentar brevemente a experiência de 12 anos. Nesta parte, a UEL será situada no debate sobre a universidade, e sua estrutura, em um aspecto mais amplo e abrangente, a fim de apresentar as barreiras e implicações para a diversidade, a especificidade dos povos indígenas; assim como centralizar as discussões nos saberes indígenas e formular conceituações e compreensões acerca da problemática.

Os indígenas que ingressaram no Vestibular específico ao longo desses anos enfrentam vários tipos de dificuldades advindas da diferença cultural propriamente dita, ao passo que devem se adaptar ao modelo ocidental de ensino e enfrentar todas as dificuldades de manutenção durante a formação (TOMMASINO, 2005). É especificamente este ponto em relação à necessidade de se adaptar a uma estrutura organizativa e pedagógica já existente, que é o fator de estudo do presente trabalho, pois a universidade, conservadora e burocratizada, demora a estabelecer diálogo com outros sujeitos que não se enquadrem nos padrões e modelos previamente definidos e, por isso, resiste mais tempo a desordenar a lógica predominante. Posto isso, será delineado o perfil dessa instituição chamada universidade.

A compreensão neste trabalho centra o entendimento da universidade dotada de um caráter colonial, o que é explicitado na fala de Boaventura (2004), ao afirmar que a universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência (SANTOS, 2004). O que nos coloca como central é que as tarefas da democratização do acesso sejam, assim, particularmente exigentes para que se questione a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta (SANTOS, 2004). Ou seja, as ações construídas devem ir além de assegurar o acesso à universidade.

Inicia-se com a conceituação da Universidade através da aceção de Marilena Chauí (2001), que afirma ser uma instituição social, o que significa dizer que realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada (CHAUÍ, 2001, p. 35). A educação em geral e, sobretudo, a universidade não pode ser vista e

pensada fora do contexto em que está inserida, ao qual serve e do qual de certa forma depende. Pimenta (2000) assinala que a universidade como instituição educativa insere-se no contexto social global que determina, e é determinada também pelas ações dos sujeitos que ali atuam (CHAUÍ, 2001; PIMENTA, 2000).

A universidade é um espaço que, às vezes, por seu conhecimento dominante dito científico, acaba por negar especificidades culturais e identidades étnicas, em que o reconhecimento dos estudantes indígenas como pertencentes a sociedades que possuem um sistema tradicional de educação – que se manifesta sutil e subjetivamente no cotidiano de suas vidas, no contexto familiar e individual (CHAUÍ, 2001) – seja silenciado em prol da assimilação a essa estrutura. Deste modo, assumindo este papel, estaria exercendo a reprodução de um papel colonizador.

De acordo com Santos (2004), a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, “contribui ativamente para a desqualificação e mesmo uma destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização de grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento”. Pontua ainda que a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva, e, no âmbito da universidade, encontra mais resistência, uma vez que foi historicamente o grande agente do epistemicídio cometido contra os saberes locais, leigos, indígenas, populares em nome da ciência moderna. Assevera-se ainda que no Brasil seria maior, devido à elite universitária ter se deixado facilmente iludir pela ideia autocongratatória de país novo, país sem história, como se no Brasil só houvesse descendentes de imigrantes europeus dos séculos XIX e XX e não, portanto, também povos ancestrais, indígenas e descendentes de escravos (SANTOS, 2004, P.56).

Ainda em relação ao espaço da universidade, as autoras SIERRA e ROJAS (2011) afirmam que há um posicionamento que não leva em consideração outras maneiras de pensar e habitar o mundo; em vista disso, as disciplinas científicas se constituíram historicamente a partir de uma permanente subestima em direção a povos e culturas não ocidentais. Para o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2000a, p. 23-24), a academia que herdamos do ocidente,

[...] é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço, para toda a humanidade, a partir de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Contudo, é mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da

organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade se transforma, mediante esse dispositivo colonizador do saber, na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de saber, são transformadas não somente em diferentes, mas sim em carentes, em arcaicas, primitivas, tradicionais e pré-modernas. São situadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade, o qual, dentro do imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade (LANDER, 2000).

Demonstra-se, assim, que existem barreiras construídas histórica e ideologicamente que devem ser problematizadas para que se compreenda o desafio que o acesso dos povos indígenas ao espaço da universidade coloca tanto para universidade, como para docentes, comunidades, índios e não-índios, e que deve ser trabalhado; sobretudo porque ainda, apesar dos esforços em construir alguns espaços que se trabalhe a temática indígena, em um contexto amplo a perspectiva predominante desse processo de admissão diferencial tem sido ainda o da inclusão, assimilação ao sistema universitário hegemônico, e não do reconhecimento dessa diversidade que estes povos possuem e de que fazem parte (SIERRA; ROJAS, 2011).

Outro elemento que emerge nas discussões a respeito de educação e inclusão de povos indígenas na universidade é o termo da Interculturalidade. Observa-se que está presente no discurso dos gestores de políticas públicas relacionadas ao tema, bem como das formulações e proposições para uma educação diferenciada em âmbito nacional, assim como as ações direcionadas aos indígenas na universidade. Como podemos ver, ela está presente até no nome do Programa destinado a acompanhar os estudantes indígenas; frente a isso, faz-se necessário apresentar uma pequena contextualização do termo e, assim, compreendê-lo no universo da UEL.

Segundo Collet (2006), em grande parte do mundo, a noção de interculturalidade passou a ocupar lugar central nas discussões sobre educação, a partir da década de setenta – momento em que a diversidade étnica e cultural se tornou foco de maior preocupação nos países desenvolvidos e em que a escola configura-se como uma instituição fundamental nas políticas voltadas para as minorias. Em vista disso, os governos estão recorrendo à proposta de educação intercultural como parte de suas políticas com relação aos grupos étnicos e nacionais que se fazem presente nos diversos países.

Como apontado inicialmente temos como exemplo dessas políticas o documento formulado pelo Ministério da Educação para os “Referencias Curriculares Nacionais para Educação Indígena”, que é baseado em uma educação intercultural, assim como diversos projetos de educação escolar indígena existente no Brasil (COLLET, 2006).

Assim como as questões sobre a inclusão dos saberes indígenas, a interculturalidade passa a compor também as discussões do ensino superior e dos povos indígenas.

Segundo Collet (2006), interculturalidade dá ênfase ao contato ao diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença. Os principais termos que vem a se juntar ao termo interculturalidade são: tolerância, visão positiva da diferença, inter-relação, diálogo, troca, diversidade e relação (COLLET, 2006). Todos esses elementos apontam para um tratamento igualitário em que não haveria a sobreposição de uma cultura dominante sobre outra subordinada.

Sob esse prisma, a educação intercultural seria vista como atribuição de poder às populações que estão à margem da cultura dominante. Como substrato desse entendimento através do domínio, tanto dos seus códigos específicos como dos códigos “ocidentais”, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacional e global (COLLET, 2006).

Frente a essas disposições a respeito da interculturalidade e ao relacioná-la com as postulações a respeito da estrutura da universidade, ela se mostra uma saída para o desafio da universidade se repensar em vista da diversidade dos povos indígenas agora “incluídos” ao sistema universitário. Certo? Entretanto, Collet (2006) nos atenta ainda para a possibilidade de utilizar essa ideia de diversidade para excluir e manter ainda as minorias étnicas à parte das oportunidades políticas, apresentando esse entendimento à luz dos autores Diaz e Alonso (1998), que analisaram o contexto argentino. Os autores chamam essa política de “apropriação neoliberal da diversidade sociocultural” e ressaltam o fato de que a educação que se mostra voltada para a tolerância e o respeito visaria, na verdade, a encobrir os profundos conflitos e as estruturas de poder (COLLET, 2006).

Collet (2006) faz a comparação com o documento “RCNEI”, pois, debaixo dos princípios de diversidade e pluralidade defendidos nesses documentos, estaria uma proposta que busca ser baseada em princípios válidos a todos, neutra, fora da reprodução do sistema social dominante; em que a diferença cultural e social, nesse programa, seria tratada como algo neutral, um dado objetivo do mundo e não como uma construção histórica. Ao não problematizarem a questão da desigualdade, estariam reproduzindo uma estrutura social discriminatória (COLLET, 2006).

A interculturalidade seria uma adequação às mudanças que tem ocorrido no mundo nas últimas décadas, as quais seguiram um modelo “neoliberal” de dominação que, sob aparência de inclusão, excluiria cada vez mais certas parcelas da população (COLLET, 2006).

Diante do exposto, fica clara a importância em se contextualizar o cenário político do qual a universidade faz parte, assim como a sociedade que ela reflete; para assim buscar caminhos que se proponham mais efetivos na busca pela visibilidade dos povos indígenas na universidade, assim como sua diversidade, e para se desvencilhar de um ideário integracionista à estrutura dominante.

A igualdade no acesso à educação não é obtida simplesmente pela igualdade de acesso a um currículo hegemônico; busca-se pensar currículos que considerem as múltiplas identidades e diferenças de nossa sociedade, bem como o modo como estas são produzidas e reproduzidas constantemente por meio das relações de poder.

Assevera-se que povos que são de outra tradição cultural, possuidores de saberes e processos sociais e históricos diferenciados, demandam um posicionamento das Universidades que repensem suas metodologias de ensino para que se supere a fragmentação e questione-se o saber academicamente sedimentado e hegemônico que perpassa e está enraizado nas práticas pedagógicas, para que se caminhe para a construção de espaços que promovam a visibilidade dos povos indígenas na universidade.

Essas questões se colocam como uma necessidade, ao passo que são observadas as práticas dos docentes e sujeitos envolvidos no processo pautado pela perspectiva de aculturação em relação aos estudantes indígenas, aos povos indígenas. Ressalta-se que há uma minoria que possui conhecimento das especificidades, e que tentam construir espaços de integração dos estudantes indígenas com a universidade, porém, a configuração maior ainda é atrelada à visão genérica do índio.

O desafio que a inclusão dos indígenas à universidade demanda, de uma forma que não reproduza uma posição colonizadora, é a busca em transformar o espaço acadêmico como espaço de diálogos entre saberes, garantindo aos índios amplo apoio para a pesquisa, para que assim possa superar os resquícios de longos anos de regime tutelar que marcou a relação com os povos indígenas. E isso tem que ser construído em amplas discussões com as comunidades e atores envolvidos, diferentemente como a política pública de acesso na universidade no Paraná se constituiu, o que reflete diretamente como a universidade reagiu a essa inclusão, caracterizada pela morosidade em se abrir para esses grupos, com ações que esperam sempre que os indígenas se adaptem à estrutura.

Para isso, é preciso que as Universidades e seu corpo docente se preparem para tal, com ênfase no estudo das propostas indígenas; é de extrema importância o engajamento de todos os sujeitos envolvidos no processo – universidade, docentes das diversas áreas do conhecimento, porém, com a participação ampla dos pesquisadores que já

vem atuando junto a essas populações; não perder de vista a importância do ensino superior para que se criem melhores condições de sustentabilidade e autonomia das populações indígenas no Brasil (RODRIGUEZ; WAWZYNIG, 2006).

Outro caminho que pode ser pensado para que a universidade se abra para os povos indígenas é a construção da chamada “Ecologia dos Saberes”, postulada por Boaventura (2004), a qual se daria por meio de uma reforma responsável por criar espaços institucionais que facilitem e incentivem a ocorrência do diálogo entre os saberes. Seria uma espécie de extensão ao contrário, pois se daria de fora para dentro da universidade (SANTOS, 2004). Conforme o contexto exposto no trabalho, poderia realizar proposições que viessem da aldeia, das comunidades indígenas e serem levadas para a universidade, inaugurando uma nova proposição sem ser a recorrente ida da universidade para as aldeias.

Consistindo na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, especificamente no contexto em que os indígenas circulam na sociedade, a ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Segundo o autor, implica em uma vasta gama de ações de valorização, tanto de conhecimento científico como de outros conhecimentos práticos considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos servem de base à construção de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento, em que os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2004).

Todas essas postulações de Boaventura (2004) entram em consonância com a perspectiva que busca a construção de uma universidade pós-colonial, desatrelando o ideário colocado inicialmente neste capítulo, que apresenta a universidade dotada de um caráter colonizador em relação à forma como vem se dando a inclusão dos povos indígenas.

Com isso posto, a perspectiva adotada no presente trabalho se configura no entendimento de que o conhecimento científico é por vezes colocado como superior às demais formas de conhecimento, o que leva à necessidade de repensar epistemologicamente sua base, para além das atitudes classificatórias e hierarquizantes, é preciso construir um diálogo. Segundo Capelo e Tommasino (2005), o ensino e a educação escolar na perspectiva intercultural implicam em alterar o padrão normativo que conduz as práticas pedagógicas, bem como a racionalidade que preside os saberes e fazeres escolares em todos os graus de ensino (CAPELO; TOMMASINO, 2003).

Depois de expostos aspectos que caracterizam o espaço da universidade e suas barreiras ao dar acesso aos povos indígenas, abordou-se a concepção que se tem sobre este processo, e que, ao longo desses anos pelas trajetórias, vem se mostrando necessário para a universidade e a formação efetiva dos povos indígenas.

Neste momento, serão colocadas as possíveis formulações a respeito do saber indígena formuladas pelos teóricos, para depois buscar nos relatos de reuniões, assim como a vivência com os estudantes indígenas, o que seriam e sua importância, ou não, para os estudantes indígenas, assim como as demandas do movimento indígena frente ao ensino superior e os saberes indígenas.

3.1 CONHECIMENTOS INDÍGENAS: PRIMEIRAS FORMULAÇÕES

A discussão a respeito dos conhecimentos indígenas ou conhecimento tradicional, como apresentado inicialmente, tem suas raízes nas reivindicações da educação indígena diferenciada, colocada pelas lideranças e movimentos indígenas e pontuada pelas políticas públicas direcionadas para a educação. Como partes do mesmo processo, essa discussão também se faz presente no ensino superior. Dessa forma, essas questões promovem um novo regime de conhecimento que se almeja “compartilhado”.

Posto isso, será apresentado o entendimento do que seriam os conhecimentos indígenas, conhecimento tradicional, baseado nos teóricos da Antropologia, para assim pensar esses campos de conhecimento no espaço da Universidade, e o que significa para os estudantes indígenas da UEL.

Antes de iniciar, faz-se pertinente pontuar que “conhecimento tradicional” não se dirige apenas ao conhecimento de povos indígenas, mas também de muitas outras populações consideradas tradicionais, que estão em pauta em importantes debates, sobretudo em nível internacional, desde fins da década de 80: até mesmo sendo determinadas exigências legais para o acesso a conhecimentos tradicionais através da “Convenção sobre Diversidade Biológica” (CDB) das Nações Unidas, no ano de 1992, sendo propostos o consentimento formal e a repartição de eventuais benefícios com os detentores desses conhecimentos. Desde então, debates em torno de direitos intelectuais, de acesso a recursos genéticos, de direitos de propriedade crescem e constituem um campo inesgotável de discussões e dissensos (CARNEIRO DA CUNHA, 2009; DALBO, 2010). Esse resgate é realizado para esclarecer o que Carneiro da Cunha (2009) atenta-se mais especificamente para questões sobre propriedade e patrimônio intelectual. Porém, neste trabalho, essas questões não serão tratadas

neste contexto, mas em relação à educação escolar indígena e, mais especificamente, à experiência dos indígenas no ensino superior.

Na maioria das vezes que se começa a formular concepções a respeito, primeiramente se tem a necessidade de tentar demonstrar as diferenças entre os regimes de saberes e as possíveis semelhanças e aproximações. Segundo Carneiro da Cunha (2009), são saberes fundamentalmente diferentes e são possuidores de diferenças profundas, em que os conhecimentos tradicionais estão para o científico como religiões locais para as universais. O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta, até que outro paradigma o venha a ultrapassar, assim como demonstrou Thomas Kuhn (1970) no livro “A Estrutura das Revoluções Científicas”. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais, que são mais tolerantes; na maioria das vezes, acolhem com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes em que entendem que a validade seja puramente local (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

A ciência se constitui por uma série de práticas, e estas certamente não se dão em um vácuo político e social. Há também o problema comparativo de saber: se saberes tradicionais e saber científico são unidades em si mesmas comparáveis, com algum grau de semelhança (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Neste trabalho, coloca-se como necessidade desvencilhar da perspectiva de unidade, pois os saberes indígenas se fundamentam pela sua multiplicidade. Dessa forma, temos a perspectiva de que ambas são formas de procurar entender e agir sobre o mundo, e ambas são também obras abertas, inacabadas, se fazendo constantemente, são múltiplas. O entendimento incoerente dessa unidade advém de se compreender o conhecimento científico como uno e, assim, querer aplicar o mesmo entendimento ao conhecimento tradicional.

Para o senso comum, o conhecimento tradicional é um tesouro no sentido literal da palavra, um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e ao qual não se deve acrescentar nada. Contudo, Carneiro da Cunha (2009) afirma que o conhecimento tradicional consiste tanto ou mais em seus processos de investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores. Pelos processos, pelos modos de fazer, são outros protocolos, diferentemente de como se pensa (CARNEIRO DA CUNHA, 2009), mas sim se atualizam, não são sistemas acabados, mas sim sistemas que se refazem, como obras abertas.

Assevera-se a importância em não criar polarizações que colocam o conhecimento científico em oposição ao conhecimento tradicional; questão esta enraizada no

imaginário do senso comum, apresentada por dicotomias firmemente estabelecidas, como pares de opostos com difíceis possibilidades de diálogo (HOFFMANN, 2005).

Carneiro da Cunha (2009, p. 364) afirma que o conhecimento científico foi arduamente construído e deliberadamente unificado, desde o século XVII, mediante acordos sobre autoria, procedimentos de ratificação, e assim por diante. Os instrumentos internacionais, quase por definição e com a melhor das intenções, caem em algumas armadilhas; desconsideram variações entre regimes específicos de conhecimentos e fundem-nos em uma noção homogênea. Em vista disso, tratam o conhecimento tradicional sumariamente no singular, como uma categoria definida meramente por oposição ao conhecimento científico, sem contemplar a miríade de espécies incluídas sob o mesmo rótulo. Por posicionar o conhecimento científico como uno e universalizado, especula-se a unidade do conhecimento tradicional, como se o único só pudesse se defrontar com um outro único e não com a multiplicidade (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

O que nos mostra a necessidade de afastar das perspectivas que situam os conhecimentos indígenas em oposição ao conhecimento científico. Para elucidação, se faz uso da colocação de Viveiros de Castro e Goldman (2006, p. 181):

O oposto da grande divisão não é a unidade, e a noção de simetria não vai restaurar nenhuma unidade perdida. O que se contrapõe aos grandes divisores são as pequenas multiplicidades. A noção de multiplicidade é a chave: o problema não é ser dois, mais ser só dois; e a solução para isso não é voltar ao um.

O conhecimento tradicional ou os saberes indígenas se caracteriza como múltiplos modos de saber e múltiplos processos de construção de conhecimento. Exemplos desses processos indígenas, segundo Dalbo (2010), são os artigos no campo da etnologia sul ameríndia de George Mentore e Fernando Santos Granero (2006), que colocam suas perspectivas no sentido de discordarem da existência de uma única noção de racionalidade válida em âmbito universal. Deste modo, favorecem a existência concomitante de múltiplas teorias sobre pensamento e o conhecimento humano (MENTORE; SANTOS-GRANERO, 2006 *apud* DALBÓ, 2010).

Deste modo, frisa-se que conhecimentos indígenas, assim como os saberes indígenas, são processos de apreensão e transmissão de conhecimento, e são tantos e tão diferentes quanto os são os povos indígenas. Sendo assim, é algo muito problemático compará-los com o conhecimento científico (CARNEIRO DA CUNHA, 2009; DALBO, 2010). Com isso, configura-se como grande desafio encontrar uma forma para o

conhecimento científico e o conhecimento tradicional viverem lado a lado, o que não significa que devam ser fundidos, pelo contrário, seu valor está justamente na sua diferença; o problema reside em buscar os meios institucionais adequados para a um só tempo preencher três condições (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 309): reconhecer e valorizar as contribuições dos saberes tradicionais para o conhecimento científico, e fazer com que dialoguem.

Resgata-se que a discussão a respeito da importância e valorização da inclusão do conhecimento tradicional ou saberes indígenas nas universidades faz parte das reivindicações e discursos proferidos por lideranças indígenas, intelectuais indígenas e movimento nos encontros, conferências sobre o tema. Em conformidade com Dalbo (2010), compreende-se, como é sabido, que se empreende um discurso político a respeito; entretanto, frisa-se que, se os indígenas colocam essas questões, é porque vislumbram algo que possa ser realizado.

Neste momento, inicia-se uma parte importante das possíveis considerações a respeito do conhecimento tradicional ou saberes indígenas, em meio a esse processo que tem como pano de fundo a etnicidade. As formulações foram compreendidas em consonância com as formulações elaboradas por Turner 1991, Sahlins 1997, e que Carneiro da Cunha (2009) convencionou a chamar de “cultura” com aspas. Essa acepção nos mostra a reflexividade que os indígenas estão realizando sobre suas próprias culturas, como Carneiro da Cunha nos apresenta: “‘Cultura’ tem a propriedade de uma metalinguagem: é uma noção reflexiva que de certo modo fala de si mesma” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 356).

A consciência da cultura não é uma mera racionalização, mas sim uma quase tradição consistente com os saberes, narrativas e interesses da sociedade (WAGNER, 1975 *apud* SAHLINS, 1997, p. 135). Complementando, Carneiro da Cunha (2009) Sahlins (1997, p. 135) pontua que:

Os costumes tornam-se conscientes, quando mais não seja, por causa da própria possibilidade de sua violação”, explicada inclusive pelas ocasionadas pelo exemplo de costumes contrastantes vigentes em povos vizinhos, o que se exija que sejam inculcados nos jovens, juntamente com os sentimentos morais e emocionais apropriados.

Sahlins (1997) já afirmava que, independente dos usos ou significados, é preciso que se compreenda que “cultura” é essa que os índios tanto falam. Com relação ao termo “conhecimento tradicional” ou saberes indígenas, compartilho com Dalbo (2010) do mesmo entendimento que estaria ocorrendo o mesmo que com “cultura”. Através dessa

perspectiva, se pode inferir que “conhecimento tradicional” ou “saberes indígenas” estaria operando da mesma maneira que “cultura” com aspas, reificada, autoconsciente (CARNEIRO DA CUNHA, 2009 *apud* DALBO, 2010).

A presença nas falas e reivindicações indígenas nos mostra, segundo Carneiro da Cunha (2009, p. 330), que:

Para atingir seus objetivos, porém, os povos indígenas precisam se conformar às expectativas dominantes em vez de contestá-las. Precisam operar com os conhecimentos e com a cultura tais como são entendidos por outros povos, e enfrentar as contradições que isso possa gerar.

Em comparativo com Carneiro da Cunha (2009), Sahlins (1997, p. 135) expõe que “as elaborações secundárias conscientes permanecem sendo autênticas expressões culturais, elas articulam os meios organizacionais e os fins da sociedade”.

A inclusão do conhecimento tradicional ou saberes indígenas, em uma análise das reivindicações, coloca-se como questão de legitimidade política para os povos indígenas e seus conhecimentos e saberes, contemporaneamente no ingresso dos indígenas ao ensino superior.

Dessa forma, o acesso ao ensino superior dos povos indígenas traz a possibilidade de revalorização cultural e identitária através dos conhecimentos tradicionais dos diferentes povos, ao passo que se questiona o caráter universal hegemônico da educação superior. A etno-história do contato tem muito a contribuir a esse entendimento, pois traz uma iniciativa que parte dos indígenas, ou até mesmo, como descreve Carneiro da Cunha (1992), uma empresa de pacificação do branco. Uma história propriamente indígena ainda está por ser feita. O que coloca para a sociedade envolvente como desafio a dificuldade em adotar um ponto de vista outro sobre uma trajetória da qual faz parte.

3.2 CONHECIMENTOS INDÍGENAS E UNIVERSIDADE: A EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UEL

Nessa parte, focalizar-se-á as questões atreladas à experiência dos estudantes indígenas com a relação entre os saberes na universidade e as apropriações do conhecimento acadêmico. Esse intento realizou-se através do depoimento gravado das trajetórias de vida do interlocutor Guarani e da interlocutora Kaingang, além dos relatos que foram registradas nas reuniões e as representações em eventos que nos mostram indicativos do entedimento, para elucidarmos as perspectivas frente à questão central do trabalho.

Os interlocutores Guarani e Kaingang ingressaram respectivamente em 2005 e 2006, fazendo re-opção de curso passado um ano de frequência e, hoje, encontram-se matriculados cursando o 3º ano dos cursos de Educação Física e Serviço Social.

Início expondo a recorrente necessidade dos estudantes indígenas relacionarem o que está sendo transmitido com as vivências na aldeia, os modos de fazer de suas comunidades. A interlocutora Kaingang informa que, passados quatro anos de vivência na universidade, foi que passou a começar a sentir-se mais segura em sua sala de aula. Deste modo, quando se defrontava com situações as quais não compreendia o que os professores estavam transmitindo, prontamente colocava que não estava entendendo e levava o professor a fazer um paralelo com ela. Relata da seguinte forma:

“às vezes o professor colocava uma situação que não estava entendendo, eu pedia um exemplo de índio, e para isso contava um história da aldeia, dava um exemplo, e perguntava, “É assim?” E pedia para relacionar, para que falasse mais sobre a cultura indígena”. [Ressalta que foi] “a partir dessas situações que perceberam de fato, que havia uma índia ali” (Interlocutora Kaingang, 2013).

Afirma ainda que, a partir de seu posicionamento nas aulas, os professores começaram a apresentar questões relacionadas aos povos indígenas para relacionar com os conteúdos trabalhados em algumas aulas.

Através dessa passagem da interlocutora Kaingang, foi possível compreender a necessidade da universidade, dos docentes, para que expandam suas atividades e deem espaço para aspectos dos povos indígenas, pois essa parcela deve ser representada; estão na universidade e estão frequentando às aulas. O silenciamento dessa diversidade perpassa uma atuação integracionista e homogeneizante que pode vir a contribuir para evasão dos indígenas, ao passo que nem todos estudantes se “sentem com segurança” de expor as dificuldades e, assim, efetivarem o paralelo com o que possuem de conhecimento, seus saberes, seus modos de fazer específicos.

Em relação aos conhecimentos apropriados na universidade, a interlocutora Kaingang ressalta que adotou posicionamentos mais críticos, principalmente em relação à organização social, política de sua aldeia. Frente a essas apropriações, frisa que, a partir disso: *“Quero sempre colocar minha opinião, sempre participo das reuniões com lideranças”*. Ela afirma que as lideranças asseguram essa liberdade dos estudantes indígenas colocarem seus entendimentos sobre as questões que se discutem; diz ainda *“que esse reconhecimento é muito importante”*. As questões relacionadas à sua postura mais crítica emergiram também quando

conversávamos sobre religião e o espaço da mulher dentro da área, assim como a divisão dos papéis.

O interlocutor Guarani afirma que, ao fazer uma retrospectiva de sua trajetória de 2005 com o deslocamento da área até hoje, analisa como uma mudança radical. Assinala as mudanças vivenciadas na universidade com uma reflexão: “ [...] *Não seria deixar de ser o que é, mas sim uma reformulação de si mesmo*”. Segundo ele, a apropriação dos conhecimentos e da lógica da universidade proporcionou uma postura mais crítica, assim como mais organizada em relação a seus afazeres.

Já os relatos do interlocutor Guarani em relação aos conhecimentos disponíveis e transmitidos na universidade dizem que possuía um conhecimento muito raso, o que leva a reflexões na educação escolar indígena dentro das aldeias, assim como a dos municípios perto das áreas. Ele explicita essa questão ao criticar a conduta de alguns docentes na universidade, que demandavam conhecimentos prévios sem atentar-se às especificidades culturais e da formação pedagógica: “*ele quer que o aluno aprenda, aquilo específico, mas não percebe que aquilo não foi possibilitado a ele*”; conclui que, com esse posicionamento, o docente está se desvencilhando de sua própria responsabilidade, que é ensinar.

Ao realizar uma reflexão sobre a conduta do professor, surgiram para o interlocutor Guarani alguns entendimentos de como deveriam ser transmitidos os conhecimentos acadêmicos, em que ele diz: “*se a função do professor é o ensino, logo ele tem que pensar também, o que o aluno carrega com ele* [questionar]. “*Até onde o aluno sabe? o que o aluno traz de conhecimento sobre tal coisa, pois simplesmente achar que ele sabe, ou jogar tudo em um mesmo balaio só, está tudo perdido*”. Realiza um comparativo com os índices de evasão na universidade: “*a evasão acontece por causa disso, sabe que não vai conseguir, acontece por causa disso, aquela maneira que os professores estão ensinando, ela sabe que não vai conseguir*”. Afirma ainda que esse entendimento: “*possibilitou a ver vários ângulos, tudo quanto é professor seja na escolinha, seja na aldeia, seja aqui*”.

As questões pontuadas pelo interlocutor Guarani nos faz refletir sobre a prática dos docentes que não foram preparados para as especificidades culturais que têm encontrado nas salas da universidade. Herdeiros de uma formação reprodutora de preconceitos, colocam os povos indígenas relegados ao passado. O que coloca como grande desafio a capacitação dos docentes para que enxerguem as especificidades e as reconheçam e trabalhe elas, para que não contribuam com a inclusão e posterior exclusão interna dos indígenas nesse novo espaço.

A respeito dos possíveis entendimentos a respeito de conhecimento tradicional indígena, pode se fazer pequenas inferências através da passagem que o interlocutor Guarani fala do seu entendimento sobre o ensino e aprendizagem, como deveria ser:

“você possibilita que seu aluno conheça vários tipos de conhecimento, você pode alfabetizar o aluno por meio da educação física, por exemplo, mas como poderia ser isso? Ele conhece a si próprio, e o lugar onde ele está vivendo, pode não ser daqui, eu não nasci aqui, mas vim morar aqui, mas esse conhecimento que ele consegue, vamos dizer assim, dá um trato, eu vou tentar conhecer como é isso, o que meus avós faziam, eles gostavam disso? E meus bisavós, faziam a mesma coisa que meus avós? Ele vai, até chegar na época que ele está, isso é conhecimento” (Interlocutor Guarani, 2013).

Pelo relato, parece nos mostrar algumas inferências do que seriam as formas de transmissão dos conhecimentos indígenas, assim como os possíveis diálogos com outros conhecimentos. São esses conhecimentos transmitidos de forma oral de geração à geração que devem ser colocados em mesmo patamar que os conhecimentos acadêmicos; e que se inicie um processo de sistematização pelos próprios estudantes indígenas.

Frisa-se que, em todas as análises empreendidas pelo interlocutor Guarani referente aos docentes, aos modos de ensino e aprendizagem, fica notável que se coloca em meio ao processo. Como faz um curso de licenciatura, sempre se posiciona como um profissional da educação, demonstrando seu petencimento acadêmico pela apropriação do conhecimento científico. Assevera-se que pensa realizar seu trabalho de conclusão de curso refletindo a disciplina que estuda e suas práticas dentro da escola indígena.

Outro posicionamento que pode acontecer é exemplificado por algumas passagens dos interlocutores e que pode dar elementos para pensar nas consequências da ausência de espaço e valorização de outros conhecimentos, outros modos de fazer, que também são legítimos, são os relatos do estudante Kaingang de Artes Visuais apresentados na reunião do Projeto Trajetórias, realizada no dia 06 de dezembro de 2012, os quais demonstram como a vivência na universidade e apropriação dos conhecimentos acadêmicos transformaram sua maneira de pensar.

Isso fica explicitado ao falar das dificuldades que passou a ter dentro da área indígena, o que fez com que ele não frequentasse mais as reuniões da área, pois notou uma tensão entre estudantes indígenas e lideranças – o que é exemplificado por uma situação de conflito na área em que a lideranças resolveram internamente, mas em seu entendimento

deveria acionar a polícia para que resolvesse a situação. Essa questão pode nos trazer algumas inferências, tais como o ingresso à universidade e o acesso aos conhecimentos acadêmicos que se colocam como hegemônicos, e a ausência de visibilidade e valorização dos outros modos de conhecer e fazer, como os indígenas. Pode vir a acarretar a possibilidade de apropriação dos mecanismos da sociedade envolvente, sem fazer uma articulação dos saberes e modos próprios de organização dos grupos indígenas assim como das TIs.

O interlocutor Guarani reflete sobre a ausência de visibilidade dos povos indígenas na universidade, ao falar: “*quando a Universidade Estadual de Londrina quis que os indígenas viessem a estudar nela, logo eles teriam que entender isso, tudo que é indígena deveria ter um espaço*”. Analisa a estrutura da universidade que não foi pensada para as especificidades culturais, ao passo que entrar na universidade acarreta muitas mudanças, que ele expõe da seguinte forma: “*é preciso que desconstruam aquele e construa um novo, no sentido de tudo aquilo que você tem, transformar em novo*”. Frisa ainda: “*não no sentido de mudar de identidade, mas sim uma transformação, trazer o que era para cá, e transformar em algo novo*”. Pode-se inferir que seria as apropriações e reformulações reclamadas pelo acesso ao novo espaço que não foi pensando para os povos indígenas.

Atenta-se que a interação em um sistema social envolvente como este não leva ao seu desaparecimento por mudança e aculturação, mas sim as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato interétnico e da interdependência do grupo. Os estudantes indígenas passam por mudanças e transformações advindas do contato no espaço da universidade e apropriação do conhecimento acadêmico, inclusive pelo trânsito entre aldeia e cidade. Entretanto, demonstram que atualizam e fortalecem suas relações de pertencimento com os grupos étnicos aos quais fazem parte, reforçados pelo recorrente trânsito cidade e aldeia.

Através dos relatos dos interlocutores sobre as mudanças ocasionadas pela vinda para a cidade pelo acesso à universidade, apropriação do conhecimento acadêmico e da lógica da cidade, podemos analisar, em consonância com as implicações da ação prática desses sujeitos ao significar esses espaços e situações em referência com seus parâmetros culturais e sociais dos quais singularizam essas experiências, que evidenciam uma forma própria de conhecer dos índios, que, por suas trajetórias culturais e o trânsito entre aldeia e cidade, diferenciam-se da experiência dos não índios; não é algo isolado, pois se trata de uma forma indígena de conhecer.

O experienciar a universidade nos leva à discussão do papel simbólico na práxis pelas perspectivas de Sahlins, que, em meio a esse processo, representa um interesse

diferencial para diversos sujeitos, de acordo com sua posição em seus esquemas de vida. Interesse e sentido estão atrelados e relacionados ao signo que faz referência respectivamente a pessoas e a outros signos. No entanto, o interesse em algo não é igual ao seu sentido (SAHLINS, 1994).

As questões referente às transformações que os interlocutores perceberam, sobretudo nas questões relacionadas à área indígena, em que afirmam que começaram a adotar posições mais críticas, podem ser expressas na possibilidade do presente vir a transcender o passado e ao mesmo tempo lhe permanecer fiel. Segundo Sahlins (1994), são questões que dependem tanto da ordem cultural quanto da situação prática. Não há base alguma nem razão para a oposição que exclua estabilidade e mudança, pois todo uso efetivo das ideias culturais é em parte reprodução das mesmas, mas qualquer uma dessas referências também é em parte uma diferença. As coisas devem preservar alguma identidade através das mudanças (SAHLINS, 1994).

A respeito das atribuições de significados sobre as experiências vivenciadas na universidade, assim como na cidade pelos indígenas, temos que compreender em vista de que o significado de qualquer forma cultural específica consiste em seus usos particulares na comunidade como um todo. Mas este significado é realizado no presente apenas como eventos do discurso ou da ação. Possuem significado e acontecem por causa deste significado, é a relação entre um acontecimento e um dado sistema simbólico. O evento é a interpretação do acontecimento, e a interpretação varia conforme os parâmetros (SAHLINS, 1994, p. 191).

Assevera-se que as acepções em torno das discussões sobre “símbolo” foram expostas para compreender as experiências dos estudantes indígenas na universidade, e os reflexos em suas trajetórias, evidenciando sobremaneira que experimentar a universidade e apropriar os conhecimentos, a lógica da cidade, a vivência travada em um espaço de contato interétnico, atua diretamente por meio dos parâmetros culturais de cada grupo étnico. Dessa forma, enfatizam as diferentes formas de conhecer que entram em confronto pela situação interétnica, e é através das formas diferentes de significar as experiências e espaços atrelados às categorias e concepções culturais distintos que são colocadas as práticas dos estudantes indígenas ao confrontarem com outras formas postas na universidade. Ressalta-se que as transformações e reformulações perpassam o símbolo, o significar, pautado por parâmetros culturais que estão abertos a intervenções advindas da ação. Diante disso, a reafirmação de que a cultura é justamente a organização da situação atual em termos do passado (SAHLINS, 1994).

Com isso, podemos analisar à luz de Sahlins (1990) que, da reunião desses contrários (universidade e TI), desdobra-se em ações criativas dos sujeitos históricos, em que os sujeitos organizam seus projetos e dão sentido aos objetos a partir das compreensões preexistentes da ordem cultural. Sabe-se que os homens criativamente repensam seus esquemas convencionais; é através desses termos que a cultura é alterada historicamente na ação (SAHLINS, 1990, p. 7).

As pontuações expostas anteriormente estão em consonância com os relatos dos interlocutores Guarani e Kaingang, ao exporem suas transformações desencadeadas pelas apropriações do conhecimento acadêmico, ao repensarem questões internas da organização de suas comunidades; entretanto, existe a continuidade de seu pertencimento – o que nos mostra que a inserção dos indígenas no ensino superior é um processo que está em curso, o qual já mostra algumas rupturas seguidas de continuidades. A presença indígena traz a necessidade da universidade se repensar para que ocorra a inclusão efetiva, assim como se beneficiar da valorização dos modos de fazer diversos que os estudantes indígenas apresentam em consonância dos seus grupos étnicos. E que a interculturalidade seja exercida não só pelos estudantes indígenas ao efetivarem a relação com os conhecimentos apropriados e seus saberes, para que ultrapasse o âmbito do discurso, ou se corre o risco de efetivar-se como uma inclusão seguida de exclusão interna.

Desde modo, que se busque construir juntamente com os estudantes indígenas e comunidades espaços que promovam a visibilidade dos novos sujeitos, distanciando da conduta integracionista. Os desafios são imensos, já expostos pelas políticas direcionadas ao ensino escolar indígena, porém, as proposições e caminhos estão exatamente no diálogo com esses novos atores, assim como a construção de espaços que promovam a visibilidade e a circulação de suas discussões.

3.3 CONHECIMENTO TRADICIONAL, SABERES INDÍGENAS COMO CATEGORIA NATIVA

Neste trabalho, enfatizou-se, antes mesmo de conceituar o que seriam os conhecimentos tradicionais ou saberes indígenas, a importância da universidade ao dar acesso aos povos indígenas e também se abrir de forma epistemológica e estrutural para os novos atores, podendo incorrer no risco de reproduzir uma postura integracionista colonizadora, ao passo que não dá visibilidade nem espaço para a diversidade dos povos indígenas aos quais “inclui”.

As indagações emergiram pela preocupação da maneira que a universidade tem se posicionado frente a outras formas de conhecimento, o que poderia, assim, acarretar algumas sobreposições no sentido de silenciarem as especificidades, assim como as formas de fazer indígena, seus saberes. Pois, ao dar acesso aos povos indígenas e não repensar sua estrutura, estaria reproduzindo uma forma de colonialismo, ao passo que inclui, mas não se constrói espaços efetivos de fala e visibilidade dos grupos indígenas envolvidos no processo. Pelo contexto local, vem-se mostrando uma recente abertura para os novos atores, mas ainda permeada pela lógica de que os indígenas devem se adaptar à lógica da universidade.

Essas preocupações emergiram em meio à vivência com os estudantes indígenas nas reuniões, assim como participações nos encontros relacionados à temática. Percebeu-se uma trajetória marcada por grandes esforços e dificuldades para se adaptarem à estrutura e lógica que não foram pensadas para eles. Frente a isso, a perspectiva recorrente adotada pela universidade compreende que os indígenas que a universidade “inclui” devem adaptar-se a essa estrutura; não considera formas para a universidade se repensar, entretanto, é deveras positivo expor que a universidade possui programas de ações afirmativas e dá acesso aos povos indígenas. Porém, ao refletir suas instituições, vemos que ainda há muito que fazer. A universidade com isso fortalece e reproduz estratégias de assimilação destes grupos aos seus cânones.

A preocupação central se deu pela relação com os saberes na universidade. Frente a isso, em minhas incursões entre conversas, entrevistas e reuniões, não encontrava uma ideia clara nem uma conceituação do que seriam os conhecimentos indígenas, sua ausência, ou sua importância colocada pelos estudantes indígenas. O que muito se relatava pelos “novos atores nesse velho cenário” (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006) é a persistência de ideias genéricas e exotizadas a respeito dos povos indígenas, da invisibilidade destes grupos na universidade, que se dava tanto por docentes quanto pelos estudantes não-índios.

Com o passar do tempo, fui percebendo que os estudantes indígenas estão no interior do processo da vivência inédita do acesso ao ensino superior. Suas formas de conhecer, transmitir e elaborar conhecimentos são percebidas como naturais e por isso não são notadas nem formuladas de formas conscientes. Muitos dos estudantes indígenas possuem clareza das dificuldades de aspectos culturais, sociais, dos diferentes modos de viver e fazer atrelados da maneira como viviam na aldeia; entretanto, não formulam uma explicação frente às estranhezas e, por vezes, acabam justificando por falhas pessoais, que nada mais são que os reflexos da estrutura formativa da universidade ao não atentar-se para as especificidades.

Frisa-se que a experiência de índios na universidade é uma forma específica de vivenciar esse espaço, atrelada à forma de conhecer indígena que está em referência aos seus parâmetros culturais específicos, que são distintos dos não índios.

A respeito das colocações das lideranças dos movimentos indígenas liderados por intelectuais indígenas nos encontros sobre o tema, frisa-se que estão em um contexto de etnicidade, ou seja, de reafirmação de suas identidades étnicas, a fim de salvaguardar e/ou reivindicar direitos que se encontram ameaçados. Para compreensão, realizou-se um paralelo com as perspectivas de Sahlins (1997), quando reflete as situações de conscientização da cultura e indigenização da modernidade para entender como os povos indígenas buscam explicações racionais para práticas cujas razões são desconhecidas. Neste âmbito, as demandas para inclusão do conhecimento tradicional ou os saberes indígenas nos cursos regulares, na universidade, não se referem ao conhecimento apreendido e transmitido nos modos de saber indígena (DALBO, 2010).

Em meio a essa conjuntura marcada pela etnicidade, o conhecimento tradicional, ou saberes indígenas, está operando da mesma forma como “cultura” autoconsciente, reificada, o que é postulado por Turner (1990), Sahlins (1997) e Carneiro da Cunha (2009) e expressa a reflexividade que os indígenas estão realizando sobre suas próprias culturas.

Da mesma forma como Sahlins já pontuava em relação à “cultura”: “que independente dos usos ou significados, é preciso que se compreenda que “cultura” é essa que os índios tanto falam”, e, assim, entender os “conhecimentos tradicionais” ou saberes indígenas” pelos indígenas e comunidades. Como paralelo, enfatiza-se que a universidade, gestores das políticas públicas e demais envolvidos compreendam que conhecimento indígena é este, para que assim construam dialogicamente instrumentos para visibilidade e valorização dos modos diferentes de conhecimento e transmissão dos povos indígenas.

Deste modo, “conhecimento tradicional”, ou “saberes indígenas”, se concretiza em formato de categoria nativa, ao passo que se efetiva em demanda política dos movimentos indígenas frente ao ensino superior em situações de reafirmação cultural de etnicidade. Assim como pontua Sahlins (2000), busca-se a indigenização da modernidade, o seu próprio espaço cultural no esquema global de coisas, e não uma modificação desse esquema (SAHLINS, 2000).

Por isso que se pontua a importância da universidade se repensar e construir espaços estruturais e políticos de visibilidade dos novos atores, dos saberes indígenas, para que não ocorra silenciamento e assimilação de suas especificidades. Para que isso aconteça, é

necessário que se tenha um espaço na universidade que dê estrutura para que os protagonistas desse processo, isto é, que os intelectuais indígenas possam desempenhar um trabalho de sistematização dos saberes e conhecimentos indígenas para assim serem contemplados na universidade. A construção de um espaço de promoção e visibilidade da diversidade dos povos indígenas, como uma “biblioteca” recodificada em seus próprios parâmetros que disponibilize o que os estudantes indígenas e comunidades estão produzindo e sistematizando. A recorrente necessidade da aldeia se deslocar para universidade e efetivar de fato a “ecologia de saberes”, que seja feita por meio da construção de espaços culturais em consonância com suas necessidades.

Por fim, pontuaram-se algumas experiências em nível nacional, principalmente no estado do Mato Grosso, como a constituição da Faculdade Intercultural Indígena, que possui cursos específicos, segundo a comunicação de Valdemilson Ariabo, apresentada no I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, realizado no mês de setembro de 2013 na cidade de São Carlos/ SP. Ariabo informou que o objetivo dessa faculdade é valorizar os saberes tradicionais através da oferta dos cursos de: Licenciatura Intercultural, Línguas, Artes, Literatura, Ciências Matemáticas, Pedagogia Intercultural, Ciências Sociais. Frente a essa proposta, evidencia-se a reprodução de velhas dicotomias, ao passo que constrói cursos específicos e retira a responsabilidade da universidade reconsiderar sua estrutura monolítica, ao determinar espaços só para os indígenas e, assim, impossibilitar a transposição dessa discussão para o ensino superior como um todo.

Outro exemplo das novas iniciativas que coloca como objetivo o diálogo entre os diferentes conhecimentos é a Universidade da Floresta no estado do Acre, inaugurada em 2006 na cidade de Cruzeiro do Sul. Com a proposta metodológica de diálogo e convivência entre saberes indígenas e científicos, tem como seus precursores Mauro Almeida da UNICAMP.

O ideal dessa universidade é a criação de um espaço que tem como meta tratar simetricamente – com equivalência – e respeito mútuo os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos e acadêmicos (SZTUTMAN, 2007, p. 9 *apud* DALBO, 2010).

Os gestores da política pública do Paraná, assim como os membros da CUIA, deveriam abrir-se para as discussões e ações que vem sendo construídas, para transpor essas questões internamente e refletir o contexto do Paraná, que, pelos encontros regionais, tem se mostrado muito fechado a diálogos com experiências de outras regiões, que podem vir

a contribuir para a reflexão e discussão com as comunidades locais, estudantes indígenas e universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empreendeu-se, neste trabalho, refletir a partir da nova etapa de contato caracterizada pelo ingresso dos indígenas à universidade, que possui seu marco na Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito dos indígenas à sua diversidade, assim como iniciou o caminho para uma educação indígena diferenciada, fundada em marcos legais, distanciando das políticas assimilacionistas impostas até então. Em meio às discussões de uma educação indígena específica, emergiram as questões sobre os saberes indígenas ou conhecimentos tradicionais a serem incluídos nos currículos. Com o recente acesso dos indígenas ao ensino superior, essas questões passaram para o âmbito da universidade, compreendendo, dessa forma, fazerem parte do mesmo processo de um novo regime de conhecimento “compartilhado”.

Posto isso, o campo de análise do trabalho configurou-se pela região do Paraná, que possui desde 2001 a constituição da política pública que assegura o acesso de indígenas às universidades estaduais e à federal do estado, o que é assegurado pela lei 13.134. O recorte de pesquisa configurou-se pela experiência da UEL e as relações travadas pelos estudantes indígenas neste espaço, até então tido como de brancos. Coloca-se aos indígenas a necessidade de se adaptarem a uma estrutura organizativa e epistemológica já existente. Em vista disso, a universidade, com caráter ainda conservador e burocratizado, demora a estabelecer diálogo com outros sujeitos que não se enquadram nos padrões e modelos previamente definidos, e, com isso, resiste mais tempo a desordenar a lógica predominante.

As situações históricas, assim como o recente acesso dos indígenas à universidade, propiciam e, muitas vezes, exigem a formulação de novos significados, tanto para os povos indígenas em suas apropriações quanto para os gestores dessa política pública, para que reconsidere a estrutura monolítica da universidade e se abra para a diversidade dos estudantes indígenas e comunidades.

A respeito da compreensão das demandas e possíveis conceitualizações do conhecimento tradicional ou saberes indígenas, assim como as perspectivas dos estudantes indígenas, enfatizou-se que as discussões situam-se na arena política que tem como pano de fundo a etnicidade, pois, devido às situações de contato interétnico, ocorre o exacerbamento das identidades étnicas. A etnicidade propicia a composição de mecanismos de diferenciação e identificação que são acionados conforme os interesses dos indivíduos em questão, assim como o momento histórico.

Dessa forma, a partir da interação de índios e não índios no espaço da universidade, ao defrontar-se com o conhecimento científico, os saberes indígenas por contraste se autoafirmam e emergem, operando de forma reificada como “cultura”, através da reflexividade dos indígenas sobre suas próprias culturas.

Evidenciou-se que, por meio do recente acesso de indígenas na universidade, possibilitou-se a compreensão de que o índio possui uma forma própria de conhecer, pois a experiência se dá através de parâmetros culturais específicos e distintos derivados do trânsito entre aldeia e cidade – o que nos aponta uma possibilidade de um próximo trabalho empreender no entendimento das diferentes formas de pensamento derivadas das chamadas: consciência mítica e consciência histórica.

Não podemos deixar de colocar o paradoxo focalizado, pois, mesmo com o objetivo de desconstruir as polarizações realizadas entre conhecimento científico e conhecimento tradicional, acabamos operando como reprodutor dessas dicotomizações, que são clarificadas e marcadas pelas situações de contato interétnico e acentuadas pela etnicidade, que coloca como condicionante de diferenciação o contraste que emerge dessas situações. E a necessidade das diferenciações acaba por engendrar essas polarizações.

Assevera-se ainda que no interior da universidade está a reprodução das lutas políticas travadas no interior da sociedade como um todo, o que permite tanto funcionar como um espaço de reprodução de ideologias de dominação quanto se tornar um espaço propício à aquisição de consciência política e a luta por direitos e cidadania.

Deste modo, pelos relatos dos interlocutores Guarani e Kaingang, assim com a experiência elucidada de índios na UEL, ficou clara a necessidade de que essa estrutura construa espaços em consonância com as aspirações e necessidades dos estudantes indígenas e comunidades. E que seja possível, mesmo com as polarizações evidenciadas, o diálogo entre conhecimento acadêmico, científico e realidade específica vivenciada pelos indígenas em suas comunidades em seus grupos étnicos, para que de fato essas ações construídas na UEL caminhem para uma formação efetiva dos indígenas, e não puramente integracionista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos** / Wagner. Roberto do Amaral. – Curitiba, 2010. 586 f.
- AUGÉ, M. *La force du présent. communications*, v. 49, p. 43-55, 1989
- BARROS, V. E. N. 2003. **Da Casa de Rezas À Congregação Cristã no Brasil: O pentecostalismo Guarani na Terra Indígena Laranjinha/PR**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Editora Fundação da Unesp, 1998.
- BARTH, Fredrik. **Grupos Étnicos e suas Fronteiras**. The social organization of culture difference. Boston, Little, Brown and Company. 1969.
- BEVILAQUA, C. B. “**Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa**”. In: Revista de Antropologia. São Paulo, USP, 2005, vol. 48 n°1.
- BEVILAQUA, C. B. “**O primeiro vestibular indígena na UFPR**”. Campos, Curitiba, PPGAS/UFPR, 2004, vol. 5(2).
- BÓSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Edusp.
- BRAND, A. “**Indígenas no Ensino Superior: experiências e desafios**”. In: VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, Unicamp, Campinas, 2005.
- BRUCE, Albert. **A fumaça do metal: história e representações do contato entre os Yanomami**. Anuário Antropológico/89, P. 151-89, 1992.
- CANIELI, D. E. **As populações indígenas nas narrativas das autoridades provinciais do Paraná: 1853 – 1889**. UEM/PGH, 2001.
- CAPELO, Maria Regina C.; AMARAL, Wagner R. **Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina**. *Educação e Linguagem*, v.7, n. 10, p.168-190, 2004.
- CAPELO, Maria Regina C.; TOMMASINO, Kimiye. **Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade**. *Cadernos CERU*, São Paulo, n.15, 2004.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira,

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos**. 2 ed. SP: Literatura Pioneira Editora, 1972/ 4 Ed. UNICAMP, 1964.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Problemas Relativos à Fricção Interétnica**. In: A sociologia do Brasil Indígena. Brasília: Ed. UnB; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura: FAPESP, 1992.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **“Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais**. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com Aspas* e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Conhecimentos, Cultura e “Cultura”**. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com Aspas* e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Etnicidade: da cultura residual, mais irredutível**. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com Aspas* e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico**. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com Aspas* e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COHN, Clarice. **Culturas em Transformação: Os índios e a civilização**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um breve histórico**. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.

DAL POZ, João. **A etnia como sistema: contato, fricção e identidade no Brasil indígena**. Revista Sociedade e Cultura, v. 6, n°. 2, JUL./DEZ. 2003, P. 177-188.

DALBO, Talita L. **Construindo Pontes: o ingresso de estudante indígenas na UFSCar - Uma discussão sobre "cultura" e "conhecimento tradicional"**, Tese de Mestrado/ UFSCAR, Ano de Obtenção: 2010.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Questões de Método para uma Filosofia Intercultural, a partir da Ibero-América**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

GOLDMAN, Márcio; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **“Abaeté, Rede de Antropologia Simétrica. Entrevista com Márcio Goldman e Eduardo Viveiros de Castro”**. Cadernos de Campo, São Paulo, 2006, n.14/15, p. 177-190.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. "**Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena**". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, INEP/MEC, Brasília, vol. 81, n. 198, págs. 273-283, maio/ago, 2000.

GRUPIONI. Luís Donisete Benzi. Texto disponível no site do Instituto Socioambiental (ISA), em Povos Indígenas no Brasil> Políticas Indigenistas> Educação Escolar Indígena> Da Funai para o MEC: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/da-funai-para-o-mec>>.

HELM, Cecília. **A integração do Índio na Estrutura Agrária do Paraná**. Tese de Livre Docência, UFPR. 1974

HOFFMANN, Maria Barroso. **Direitos Culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento**: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas, 1º Congresso Latinoamericano de Antropologia – ALA, Rosário, Argentina, 11 e 15 de julho, 2005.

LACED, Trilhas de Conhecimentos. **O Ensino Superior de Indígenas no Brasil**, Departamento de Antropologia – Museu Nacional do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, out. 2004. Disponível em http://www.lppuerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/28/pdf/desafios_p_educacao_sup.pdf.

LANDER, Edgardo. **¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000b. p. 49-70.

LANDER, Edgardo. **Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos**. In: _____(Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 2000 a. p. 11-41. Disponível em:<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.htm>>.

LIMA, Antônio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **O governo dos índios sob a gestão do SPI**. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

LUCKESI, C. **Fazendo Universidade: Uma proposta metodológica**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUVIZOTTI, Caroline Kraus. **Cap. 2 Etnicidade e Identidade Étnica**. IN: *Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MEC, CONSED, FUNAI. **I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**, Documento Final, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

MITCHELL, J.C. “**A questão da quantificação na antropologia social**”. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas: Métodos*. São Paulo: Global, 1987.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 117, p.197-217, nov. 2002. MUNANGA, Kabengele (org.).

MONTEIRO, S. D.; CARVALHO, M. A. V. de. **Os Estudantes indígenas da Universidade de Londrina: Alguns aspectos dessa Trajetória**. Revista Maquinações, UEL, v.1, nº2, 2008.

MOTA, Lúcio T. **As colônias indígenas no Paraná Provincial**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2000 c.

MOTA, Lúcio T. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924)**. Maringá: EDUEM, 1994.

MOTA, Lúcio T. **O aço e a cruz e a terra: índios e brancos no Paraná Provincial 1853-1889**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MOTA, Lúcio T. **Relações interculturais na bacia dos rios Paranapanema/Tibagi no século XIX**. 1994.

NOVAK, Maria Simone J. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

NOVALTINO, Francisca. “**Indígenas no Ensino Superior x Ensino Superior Indígena**”. In: VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, Unicamp, Campinas, 2005.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de - “**O nosso governo**”. **Os Ticuna e o regime tutelar**. Ed. Marco Zero/MCT-CNPq. São Paulo, 1988

OLIVEIRA FILHO. João Pacheco de. **Uma Etnologia dos Índios Misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Mana, v.4, nº 1, P. 47-77, 1998.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. **Pesquisas em vs pesquisas com humanos**. Série Antropologia. Brasília, 2003.

ORTNER, Sherry B. **Uma Atualização da Teoria da Prática**. In: Conferências e Práticas Antropológicas. Reunião Brasileira de Antropologia, 2ª: Goiânia: 2006.

PALADINO. Mariana. **Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas ticuna, Amazonas**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PARANÁ. Lei n. 13134 de 18 de abril de 2001. **Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais.** *Diário Oficial*, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.

PARANÁ. Lei n. 14995 de 09 de janeiro de 2006. **Dá nova redação ao art. 1º, da Lei n. 13.134/2001 (Reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais).** *Diário Oficial*, Curitiba, n. 7140, 9 jan. 2006.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná.** UFRJ, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

PEIRANO, Mariza G.S. **A Alteridade em Contexto: A Antropologia como Ciência Social no Brasil.** Série Antropologia nº 255-UNB/Brasília, 1999.

PERES, Sidnei C. **Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior.** In: LIMA, Antônio C. de Souza; BARROSOHOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados.** Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

PORTELA, Cristiane de Assis. **Por uma história mais antropológica: indígenas na contemporaneidade.** *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v.12, n.1, P.151-160, jan./jun.2009.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF_FERNART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade.** Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

RAMOS, Alcida Rita. **Convivência Interétnica no Brasil. Os Índios e a Nação Brasileira.** Trabalho apresentado no Simpósio Internacional "Autonomías étnicas y estados nacionales" (Orgs.) Alicia Barabas e Miguel Bartolomé, Oaxaca, México, 25-27 de junho de 1997.

RAMOS, Alcida Rita. **OS DIREITOS DO ÍNDIO NO BRASIL. Na Encruzilhada da Cidadania.** Seminário Nacional: "A Proteção dos Direitos Humanos nos Planos Nacional e Internacional: Perspectivas Brasileiras". Instituto Interamericano de Direitos Humanos/Fundação Friedrich Naumann/Comitê Internacional da Cruz Vermelha. Brasília, 15-17 e julho de 1992.

RAMOS, Alcida Rita. **Uma Crítica da Desrazão Indigenista.** Série Antropologia. Universidade de Brasília, 1998.

RAMOS, Luciana Moura. **Venh Jykre e Ke Há Han Ke: Permanência e Mudança do Sistema Jurídico dos Kaingang no Tibagi.** Tese de Doutorado. Brasília. Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Brasília, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios E a Civilização: A Integração Das Populações Indígenas No Brasil Moderno.** Civilização Brasileira, 1970.

RODRIGUES, I. C. **A Lei 13.134/2001 e a experiência dos estudantes universitários indígenas.** Ponta Grossa: IX Encontro Regional de História. 10 a 13 de junho de 2004.

RODRIGUES, I. C., I.; RODRIGUES, I. B.; FÁRIAS, A. **Os sistemas de vagas e o vestibular diferenciado indígena**. Porto Alegre: Fórum internacional dos povos indígenas. 11 a 14 de agosto de 2005.

RODRIGUES, I. C.; WAWZYNAK, José Valentim. **Populações indígenas no Paraná e suas relações com o processo de escolarização em nível superior**. Maringá: II Seminário Internacional de História – UEM – 26 a 29 de setembro de 2005.

RODRIGUES, I.C.; WAWZYNIAC, José Valentim. Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná – reflexões. Disponível em: <www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUIA>. Acesso em: jun. 2008.

RODRIGUES, Isabel C.; WAWZYNIAC, José Valentim. **Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná** – reflexões. 2006. Disponível em:< <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatoriocuia>>. Acesso em: 15 mar.2009.

SAHLINS, Marshall David. **“O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (parte I)”** Mana 3(1): 41-73, 1997a.

SAHLINS, Marshall David. **“O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (parte II)”**. Mana – Estudos de Antropologia Social, Museu Nacional. Rio de Janeiro, v-3, n.2, UFRJ, 1997b.

SAHLINS, Marshall David. **Cultura e Razão Prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 231 pp, 2003 [1988].

SAHLINS, Marshall David. **Dos o Tres Cosas que sé acerca del concepto de cultura**. Revista Colombiana de Antropología, volume 37, enero-diciembre 2000, pp. 290-327.

SAHLINS, Marshall David. **Ilhas de História**. Jorge Lahar Editor. Rio de Janeiro, 1990 [1987].

SAHLINS, Marshall David. **Metáforas Histórias e Realidades Míticas: estrutura nos primórdios da história do reino das Ilhas Sandwich**. Tradução e apresentação Faya Freshe. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo, Cortez, 2004.

SANTOS-GRANERO, Fernando. **“Vitalidades sensuais. Modos não corpóreos de sentir e conhecer na Amazônia indígena”**. Revista de Antropologia da USP, 2006, vol. 49 (1).

SILVA, C. L. da. **Em busca da sociedade perdida: o trabalho da memória Xetá**. UNB. (Tese de Doutorado), 2003.

SILVA, Carmen L. **Sobreviventes do extermínio: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

SILVA, Cristhian Teófilo da. **Identificação étnica, territorialização e fronteiras: A perenidade das identidades indígenas como objeto de investigação antropológica e a ação indigenista**. Revista de Estudos e Pesquisas, Funai, Brasília, v.2, n.1, p.113-140, jul.2005.

SOUZA LIMA, A.C.; BARROSO-HOFFMANN, M. **“Povos Indígenas e Ações Afirmativas no Brasil”**. Boletim PPCor – Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, Laboratório de Políticas Públicas, Rio de Janeiro, nº 28, agosto, 2006. Disponível em <http://www.politicasdacor.net>

SOUZA, Hellen C. de. **Educação Superior para Indígenas no Brasil** (Mapeamento Provisório). Parceria UNEMAT e UNESCO. Tangará da Serra/ MT, 2003.

SOUZA, Hellen C. de. **Ensino superior para índios no Brasil: histórico e perspectivas**. Revista Maquinações, v.1, n.2, p. 42-44, out/dez. 2008.

TOMMASINO, K. e CAPELO, M .R. C. Conflitos e Dilemas da Juventude Indígena no Paraná: Escolarização e Trabalho como Acesso à Modernidade. 30º Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos, USP, São Paulo, de 28 a30 maio, 2003.

TOMMASINO, K. e MOTA, L.T. As cidades e os Kaingang no Paraná provincial. 23ª Reunião Brasileira de Antropologia – Fórum de Pesquisa Índios nas cidades, Gramado-RS, jun.2002.

TOMMASINO, Kimiye. **A História dos Kaingang da bacia do Tibagi: Uma sociedade Jê Meridional em movimento**. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 1995.

TOMMASINO, Kimiye. Algumas considerações acerca das exposições proferidas pelos representantes dos povos indígenas no simpósio **“As cidades e os povos indígenas: mitologias e visões”**. In: MOTTA, Lúcio Tadeu (org.). As cidades e os povos indígenas: mitologia e visões. Maringá: EDUEM, 2000

TOMMASINO, Kimiye. **Os povos indígenas no sul do Brasil e suas relações interétnicas**. In: SEYFERTH, Giralda. Estudo sobre reelaboração e segmentação da identidade étnica. *Cadernos CERU*, série 2, n.13, 2002.

TOMMASINO, Kimyie. **As várias formas de inserção dos índios na sociedade nacional: os Kaingang e os Guarani do Estado do Paraná**. Londrina, mimeo. 1991.

VIDAL, Lux e SILVA, Aracy, L. **Antropologia estética: enfoques teóricos e contribuições metodológicas**. IN; Vidal, Lux – Grafismo Indígena, Novel/Fapesp/Edusp – São Paulo, 1992.

Z. SIERRA; A.L. ROJAS. **Universidade e povos indígenas, obstáculos e alternativas para o diálogo de saberes**. *Tellus*, ano 11, n. 20, jan./jun. 2011.

ANEXOS

ANEXO 1 PROJETOS DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO



Pág.1
28/10/2013

Relação de Pesquisas Cadastradas

Centro: CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS - CESA Tel.: (0xx43) 3371-4225
 Depto: DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL - CESA-SER Tel.: (0xx43) 3371-4245
 Projeto: 07550 - A TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS ESTUDANTES KAINGANG E GUARANI NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ E A CONSTITUIÇÃO DE CIRCUITOS DE TRABALHO INDÍGENA.

Tipo de Cadastro: 07 - PROJETOS CEPE / UEL - RESOLUÇÃO 274/2005

Tipo de Pesquisa: TRABALHO CIENTÍFICO

Classificação: Básica

Processo: 13232 / 2011

Relatório:

Tempo Pr. Inicial: 036

Meses Prorrog.:

Término Previsto: 30/06/2014

Área do CNPQ: SERVIÇO SOCIAL

Desenvolvimento do Projeto

Data	Situação	Motivo
27/07/2011	EM EXECUÇÃO	

Aprovações do Projeto

Enviado para	Aprovado	Nº Referência	Especificação
--------------	----------	---------------	---------------

Participantes do Projeto

Código	Categoria	Titulação	Sit	C.H.	Função	Data	Nome
200902800057	GRADUAÇÃO		IN		INIC. CIENT.	31/07/2012	ANDERSON JOSE DE MELO
200902800057	GRADUAÇÃO		AT		INIC. CIENT.	01/06/2012	ANDERSON JOSE DE MELO
200806800053	GRADUAÇÃO		IN		INIC. CIENT.	31/07/2012	ANDRESSA SATIKO ZUKERAN
200806800053	GRADUAÇÃO		AT		INIC. CIENT.	01/06/2012	ANDRESSA SATIKO ZUKERAN
201100320104	GRADUAÇÃO		IN		INIC. CIENT.	31/10/2012	DANIELA PAIVA OLIVEIRA
201100320104	GRADUAÇÃO		AT		INIC. CIENT.	01/12/2011	DANIELA PAIVA OLIVEIRA
201100680063	GRADUAÇÃO		IN		INIC. CIENT.	31/07/2013	DAVID POHL
201100680063	GRADUAÇÃO		AT		INIC. CIENT.	01/08/2012	DAVID POHL
0605385	DOCENTE	DOUTORADO	AT	0	COLABORADOR	21/06/2012	FLAVIO BRAUNE WIIK
200906808019	GRADUAÇÃO		IN		INIC. CIENT.	30/11/2012	GESSIA CRISTINA DOS SANTOS
200906808019	GRADUAÇÃO		AT		INIC. CIENT.	01/12/2011	GESSIA CRISTINA DOS SANTOS
201000720151	GRADUAÇÃO		IN		INIC. CIENT.	31/07/2013	JESSICA CLAUDIA DA SILVA C..
201000720151	GRADUAÇÃO		AT		INIC. CIENT.	01/08/2012	JESSICA CLAUDIA DA SILVA C..
201200720224	GRADUAÇÃO		IN		INIC. CIENT.	31/07/2013	JHONATAN PIRES CAMARGO
201200720224	GRADUAÇÃO		AT		INIC. CIENT.	01/04/2013	JHONATAN PIRES CAMARGO
200902800284	GRADUAÇÃO		IN		INIC. CIENT.	31/10/2012	LAURA DE ARAUJO RIBEIRO
200902800284	GRADUAÇÃO		AT		INIC. CIENT.	01/06/2012	LAURA DE ARAUJO RIBEIRO
201100320273	GRADUAÇÃO		IN		INIC. CIENT.	31/10/2012	LIANE REBOUCAS SANTOS
201100320273	GRADUAÇÃO		AT		INIC. CIENT.	01/11/2011	LIANE REBOUCAS SANTOS
201000720264	GRADUAÇÃO		IN		INIC. CIENT.	31/10/2012	MICHELLE APARECIDA RODRIGUES
201000720264	GRADUAÇÃO		AT		INIC. CIENT.	01/11/2011	MICHELLE APARECIDA RODRIGUES
201200320344	GRADUAÇÃO		IN		INIC. CIENT.	30/06/2013	RENATA DE CARVALHO DIAS
201200320344	GRADUAÇÃO		AT		INIC. CIENT.	01/11/2012	RENATA DE CARVALHO DIAS
201000680389	GRADUAÇÃO		IN		INIC. CIENT.	31/07/2013	RENATO BRADBURY DE OLIVEIRA
201000680389	GRADUAÇÃO		AT		INIC. CIENT.	01/08/2012	RENATO BRADBURY DE OLIVEIRA
2302101	DOCENTE	DOUTORADO	AT	6	COORDENADOR	27/07/2011	WAGNER ROBERTO DO AMARAL

Resumo do Projeto

A PRESENTE INVESTIGAÇÃO OBJETIVA COMPREENDER AS TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS PELOS ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS E PROFISSIONAIS INDÍGENAS EGRESSOS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ, CONSIDERANDO A FORMAÇÃO ACADÊMICA RECEBIDA E A RELAÇÃO COM SUAS COMUNIDADES DE PERTENCIMENTO. DECORRENTE DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO PROGRESSIVAMENTE CONQUISTADOS NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS PELAS SOCIEDADES INDÍGENAS NO BRASIL, BEM COMO DA INÉDITA REALIZAÇÃO DOS VESTIBULARES DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ DESDE O ANO DE 2002, O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO VEM SE TORNANDO, MUITO RECENTEMENTE, NUMA DAS PAUTAS REIVINDICATÓRIAS DO MOVIMENTO INDÍGENA EM NÍVEL NACIONAL. AS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO SUPERIOR INICIADAS COMO POLÍTICA PÚBLICA NAS IES ESTADUAIS DO PARANÁ E EXPRESSIVAMENTE ASSUMIDAS POR OUTRAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO PAÍS NESSA MESMA DÉCADA, REVELARAM QUE O CONHECIMENTO ACADÊMICO PRODUZIDO NA UNIVERSIDADE PELOS ESTUDANTES E PESQUISADORES INDÍGENAS PASSA A SER ESTRATÉGICO PARA A AFIRMAÇÃO CULTURAL E POLÍTICA DOS GRUPOS ÉTNICOS AOS QUAIS PERTENCEM, ASSIM COMO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS SUAS COMUNIDADES. AO RECONHECER O SIGNIFICATIVO NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS QUE INGRESSARAM NAS IES PÚBLICAS DO PARANÁ EM UMA DÉCADA, FAZ-SE FUNDAMENTAL O DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS INVESTIGATIVOS QUE ANALISEM O CRITÉRIO ADOTADO PARA ESCOLHA DOS CURSOS POR ESSES SUJEITOS, MEDIADOS POR SUAS FAMÍLIAS E COMUNIDADES, BEM COMO O SEU INGRESSO JUNTO A INSTITUIÇÕES PÚBLICAS OU PRIVADAS CONTRATANTES DOS SEUS SERVIÇOS. A EMERGÊNCIA DE UM NOVO CIRCUITO DE TRABALHO INDÍGENA, VOLTADO DIRETA OU INDIRETAMENTE ÀS COMUNIDADES INDÍGENAS NAS QUAIS ESSES SUJEITOS PERTENCEM, SE COLOCA COM CENTRALIDADE NA PROPOSTA DE PESQUISA ORA APRESENTADA, ENTENDENDO QUE O APROFUNDAMENTO DESSA QUESTÃO VENHA A CONTRIBUIR PARA QUALIFICAR OS PROCESSOS FORMATIVOS DESENVOLVIDOS JUNTO AOS ESTUDANTES INDÍGENAS, BEM COMO POSSA SUBSIDIAR AS POLÍTICAS ATUALMENTE DESENVOLVIDAS NO ESTADO DO PARANÁ E EM OUTRAS REGIÕES DO PAÍS.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Pág.1
01/11/2013

Relação de Projetos de Pesquisa em Ensino Cadastrados

Projeto: 00046 - PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL

Coordenador: 2302101 - WAGNER ROBERTO DO AMARAL

Depto Coordenador: CESA-SER - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

Tipo de Cadastro: PROGRAMA DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR - RES CEPE 77

Processo: 21360/2003

Relatório: 01/01/2012

Início: 17/10/2003

Previsão Inicial: 0 meses

Término Previsto:

Desenvolvimento do Projeto:

Data	Situação	Motivo
17/10/2003	EM EXECUÇÃO	

Aprovação do Projeto

Órgão: UEL

Data Aprovação: 16/10/2003

Prorrogações do Projeto

Nº Processo	Ano	Data Solic.	Tempo	Aprovação
-------------	-----	-------------	-------	-----------

Resumo do Projeto:

ESTE PROGRAMA VISA PROMOVER ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO ACOMPANHAMENTO E MELHORIA DO RENDIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS MATRICULADOS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. DE CARÁTER INTERDISCIPLINAR E INTERDEPARTAMENTAL, PRETENDE ENVOLVER PROFESSORES E ESTUDANTES NÃO-ÍNDIOS EM AÇÕES ORIENTADAS NO SENTIDO DE ASSEGURAR A MELHORIA DO RENDIMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTES INDÍGENAS.

Objetivo:

GERAL:

GARANTIR, POR MEIO DE SITUAÇÕES DE ENSINO, A PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO COM ÊXITO DA GRADUAÇÃO NOS CURSOS EM QUE OS ESTUDANTES INDÍGENAS ESTEJAM MATRICULADOS.

ESPECÍFICOS:

- DESENVOLVER ATIVIDADES INTERDEPARTAMENTAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS.
- SENSIBILIZAR A COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA COM RELAÇÃO À ESPECIFICIDADES DAS SOCIEDADES INDÍGENAS.
- ESTIMULAR A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTICA POR PARTE DOS ESTUDANTES INDÍGENAS COMO FATO IMPORTANTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.
- ENVOLVER PROFESSORES E ESTUDANTES NÃO-INDÍGENAS NO ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS.
- AVALIAR PERIODICAMENTE O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NO SENTIDO DE PROPOR MEDIDAS QUE POSSIBILITEM SUPERAR AS DIFICULDADES IDENTIFICADAS.
- ESTIMULAR E ASSESSORAR A ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS DE PROJETOS DE PESQUISA E EXTENSÃO JUNTO ÀS COMUNIDADES INDÍGENAS DA REGIÃO DE LONDRINA.

Relatórios do Projeto:

Período	Data Entrega
17/10/2003 a 17/12/2004	21/10/2005
18/12/2004 a 31/12/2005	22/05/2006
05/01/2006 a 31/07/2007	30/10/2007
01/08/2007 a 31/12/2008	02/12/2008
01/01/2009 a 31/12/2009	18/11/2011
01/01/2010 a 31/12/2010	18/11/2011
01/01/2011 a 31/12/2011	29/04/2013
01/01/2012 a 31/12/2012	29/04/2013

Relação de Projetos de Extensão Cadastrados

Projeto: 01791 - A ESCOLA INDÍGENA E SEU CURRÍCULO: LUGAR DA PERTENÇA E DAS IDENTIDADES"

Coordenador: 2302101 - WAGNER ROBERTO DO AMARAL

Depto Coordenador: CESA-SER - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

Tipo de Cadastro: PROJETO DE EXT. - ÓRGÃOS PÚBLICOS - RES. 070/2012

Processo: /2013

Relatório:

Início: 18/07/2013

Previsão Inicial: 12 meses

Término Previsto: 30/06/2014

Área Temática:

4 - Educação

Área do SEURS:

Linha Extensão:

Formação de professores

Área do CNPQ:

Desenvolvimento do Projeto:

Data	Situação	Motivo
10/07/2013	EM CADASTRO	
11/07/2013	EM TRAMITAÇÃO	
18/07/2013	EM EXECUÇÃO	CONVENIO UEL/SETI 071/2013 - INICIO EM 01/07/2013 - 1..

Aprovação do Projeto

Órgão: MINISTERIO DA EDUCAÇÃO

Data Aprovação: 18/07/2013

Prorrogações do Projeto

Nº Processo	Ano	Data Solic.	Tempo	Aprovação
-------------	-----	-------------	-------	-----------

Resumo do Projeto:

A PRESENTE PROPOSTA SITUA-SE NO CONTEXTO DE ESTADUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS NO PARANÁ, INICIADO POR MEIO DO PARECER CEB/CEE N. 423/2007, O QUE GEROU UMA DEMANDA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS E DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESSES ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, AINDA NÃO SUPRIDA PELO ESTADO. O PROBLEMA CENTRAL DESSE PROJETO REFERE-SE ÀS POSSIBILIDADES DAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS CONSTRUÍREM SUA IDENTIDADE A PARTIR DOS PRINCÍPIOS DA INTERCULTURALIDADE, DO BILINGÜISMO, DA ESPECIFICIDADE E DA SUA DIMENSÃO COMUNITÁRIA, PRECONIZADOS PELA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E NO PARANÁ. NA REGIÃO NORTE DO PARANÁ ENCONTRAM-SE EM FUNCIONAMENTO OITO ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS, LOCALIZADAS EM CINCO TERRAS INDÍGENAS, HABITADAS PELOS GRUPOS ÉTNICOS KAINGANG E GUARANI. ESSAS ESCOLAS VEM AMPLIANDO SUA OFERTA DE ENSINO FUNDAMENTAL E DE ENSINO MÉDIO, VIVENCIANDO DIFICULDADES NA REORGANIZAÇÃO DA GESTÃO E NA SUA PROPOSTA CURRICULAR, TENDO EM VISTA AS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS E LINGÜÍSTICAS DAS COMUNIDADES INDÍGENAS E CONSIDERANDO QUE A MINORIA DOS PROFESSORES NELAS ALOCADOS É INDÍGENA. OUTROSSIM, ENCONTRAMOS ACADÊMICOS INDÍGENAS DESSAS COMUNIDADES VINCULADOS À CURSOS DE LICENCIATURA NA UEL E NA UENP E QUE NÃO POSSUEM NENHUMA RELAÇÃO COM AS ESCOLAS DE SUAS ALDEIAS. O REFERIDO PROJETO SE JUSTIFICA PELA NECESSÁRIA ARTICULAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS COM AS EQUIPES PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS INDÍGENAS, CONTRIBUINDO NA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM A EDUCAÇÃO BÁSICA, POR MEIO DO DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE OS CONHECIMENTOS ACADÊMICOS, OS CONHECIMENTOS ESCOLARES E OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS. SUA IMPORTÂNCIA SE EVIDENCIA PELA POSSIBILIDADE DE CONSTRUIR REFERÊNCIAS DE ENSINO E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS NO PARANÁ, AMPLIANDO SUA COMPREENSÃO CRÍTICA E INTERCULTURAL.

Objetivo:

CONTRIBUIR PARA A QUALIFICAÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES DAS ESCOLAS INDÍGENAS DA REGIÃO NORTE DO PARANÁ POR MEIO DA SUA FORMAÇÃO CONTINUADA, DA ADEQUAÇÃO DOS CURRÍCULOS DESSAS ESCOLAS E DO ENVOLVIMENTO DE ACADÊMICOS INDÍGENAS DAS LICENCIATURAS, APROXIMANDO A UNIVERSIDADE DAS COMUNIDADES

INDÍGENAS.

População Alvo:

GESTORES E PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS VINCULADOS ÀS OITO ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS LOCALIZADAS NAS CINCO TERRAS INDÍGENAS NA REGIÃO NORTE DO PARANÁ (TI DE APUCARANINHA, TI DE JERÔNIMO, TI DE BARÃO DE ANTONINA, TI DE LARANJINHA E TI DE PINHALZINHO); ACADÊMICOS INDÍGENAS CURSOS DE LICENCIATURA DA UEL E DA UENP PERTENCENTES A ESSAS TERRAS INDÍGENAS; ACADÊMICO INDÍGENAS DA UEL.

Relatórios do Projeto:

Período	Data Entrega
---------	--------------

População Atendida:

Ano	Qtde.	Descrição do Segmento	Localização do Segmento	Cidade
-----	-------	-----------------------	-------------------------	--------

Disseminações:

Ano	Categoria	Sub Categoria	Descrição
-----	-----------	---------------	-----------

Participantes do Projeto:

DOCENTE

Nome	Função	C.H.	Dt. Inic.	Dt. Fin.	Sit
KENNEDY PIAU FERREIRA	COLABORADOR	0000	01/07/13		
WAGNER ROBERTO DO AMARAL	COORDENADOR	0003	01/07/13		

ALUNO DE GRADUAÇÃO DA UEL

Nome	Função	C.H.	Dt. Inic.	Dt. Fin.	Sit
BRUNESSA PAIVA KEMMER	BOLSISTA	0000	01/07/13	30/07/14	
JHONATAN PIRES CAMARGO	BOLSISTA	0000	01/07/13	30/06/14	
LUCIANA FINCO MENDONCA	BOLSISTA	0000	01/07/13	30/06/14	
TATIENE MATOBA DE AVILA	BOLSISTA	0000	01/07/13	30/06/14	

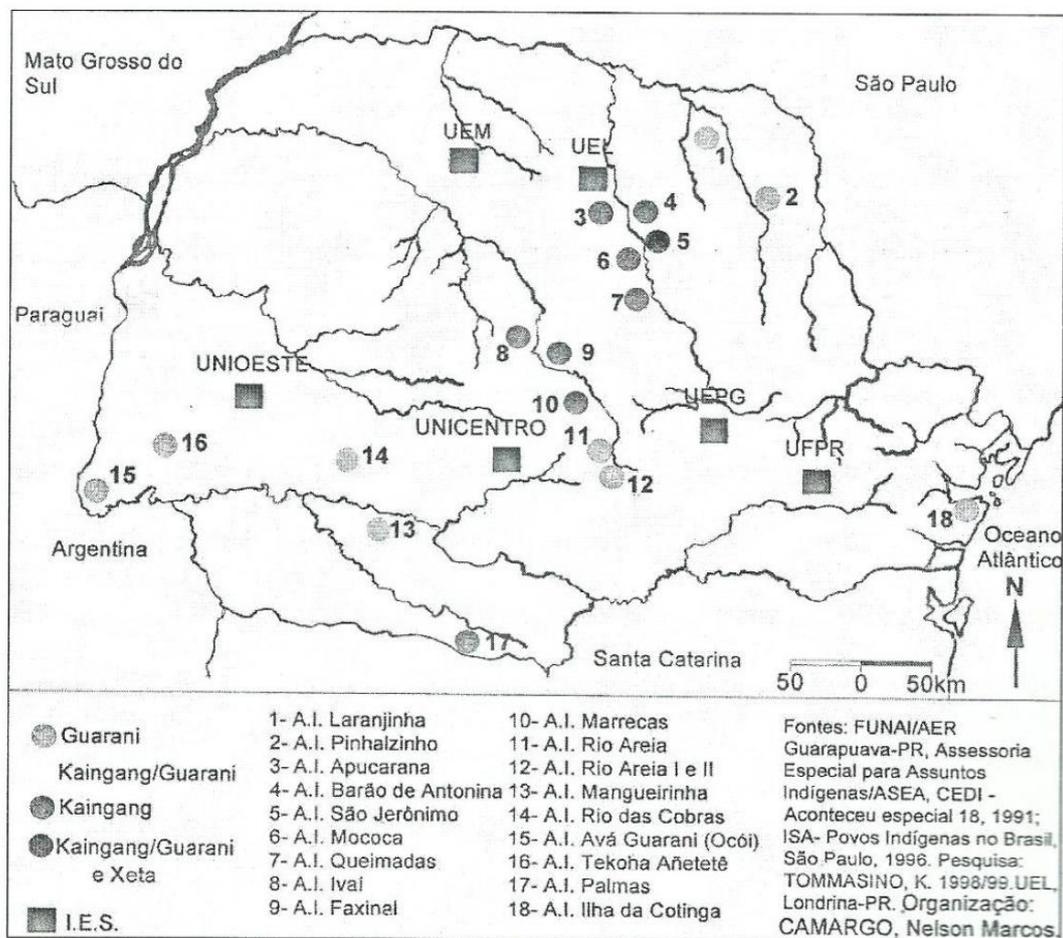
COLABORADOR EXTERNO

Nome	Função	C.H.	Dt. Inic.	Dt. Fin.	Sit
ANA CAROLINE GOULART	BOLSISTA	0000	01/07/13	30/06/14	
OSIAS RAMOS ARNAUD SAMPAIO	BOLSISTA	0000	01/07/13	30/06/14	

ANEXO 2

MAPA DAS TI's DO PARANÁ E AS IES ESTADUAIS

Mapa 1 – Terras Indígenas e IES públicas paranaenses



Fonte: PAULINO, 2008, p. 75.

ANEXO 3 TABELAS

ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS NO ANO DE 2013

CURSO	SEXO	ANO	ETNIA	TERRA INDÍGENA
1. MEDICINA	MULHER	1ª série	GUARANI/NHANDEWA	LARANJINHA
2. SERVIÇO SOCIAL	MULHER	2ª série	KAINGANG	SÃO JERÔNIMO
3. MEDICINA	MULHER	2ª série	KAINGANG	CACIQUE CRETA/PALMAS
4. SEC. EXECUTIVO	MULHER	4ª série	GUARANI	PINHALZINHO
5. DIREITO	HOMEM	1ª série	KAINGANG	APUCARANINHA
6. EDUCAÇÃO FÍSICA-LIC.	MULHER	1ª série	KAINGANG	BARÃO DE ANTONINA
7. LETRAS	MULHER	2ª.série	KAINGANG	APUCARANINHA
8. ED.FÍSICA-LIC.	HOMEM	1ª.série	KAINGANG	SÃO JERONIMO
9. ARTES VISUAIS	MULHER	1ª.série	KAINGANG	SÃO JERONIMO
10. PEDAGOGIA	MULHER	1ª.série	KAINGANG	BARÃO DE ANTONINA
11. EDUCAÇÃO FÍSICA-LIC	HOMEM	1ª.série	KAINGANG	APUCARANINHA
12. DESIGN GRAFICO	HOMEM	3ª.série	GUARANI	PINHALZINHO
13. MEDICINA	HOMEM	2ª.série	KAINGANG/GUARANI	SÃO JERONIMO
14. SERVIÇO SOCIAL	MULHER	3ª.série	KAINGANG	SÃO JERONIMO
15. EDUCAÇÃO FÍSICA-LIC.	HOMEM	3ª.série	GUARANI	PINHALZINHO
16. HISTORIA	MULHER	1ºsemestre	KAINGANG	APUCARANINHA
17. PEDAGOGIA	MULHER	1ª.série	KAINGANG	APUCARANINHA
18. LETRAS	MULHER	2ª.série	KAINGANG	APUCARANINHA
19. ARTES VISUAIS	HOMEM	1ª.série	KAINGANG	APUCARANINHA
20. PEDAGOGIA	MULHER	1ª.série	KAINGANG	BARÃO DE ANTONINA
21. EDUCAÇÃO ARTISTICA	HOMEM	6ºsemestre	GUARANI	SÃO JERONIMO
22. MEDICINA	MULHER	3ª.série	GUARAINI/NHANDEWA	LARANJINHA
23. MEDICINA VETERINARIA	MULHER	1ª.série	GUARANI	LARANJINHA
24. EDUCAÇÃO FÍSICA-LIC.	HOMEM	1ª.série	KAINGANG	SÃO JERONIMO
25. ENFERMAGEM	MULHER	1ª.série	KAINGANG	APUCARANINHA
26. EDUCAÇÃO FÍSICA-LIC	HOMEM	1ª.série	KAINGANG	SÃO JERONIMO
27. ODONTOLOGIA	MULHER	4ª.série	GUARAINI NHANDEWA	LARANJINHA
28. PEDAGOGIA	MULHER	2ª.série	KAINGANG	BARÃO DE ANTONINA
29. EDUCAÇÃO FÍSICA-LIC.	MULHER	1ª.série	GUARAINI	PINHALZINHO
30. HISTORIA	MULHER	2ª.série	KAINGANG	BARÃO DE ANTONINA
31. PEDAGOGIA	HOMEM	1ª.série	GUARANI	POSTO VELHO
32. JORNALISMO	HOMEM	1ª.série	FULNI-O	APUCARANINHA

ESTUDANTES INDÍGENAS FORMADOS (2002-2012)

ANO	NOME	CURSO	SEXO	ETNIA
2002-2007	AMARILDO APARECIDO GABRIEL	ODONTOLOGIA	H	GUARANI
2003-2008	ADRIANE DE CASSIA GUERGOLET	MED VETERINARIA	H	GUARANI
2003-2007	MARCO ANTÔNIO GUERGOLET	MEDICINA	M	GUARANI
2004-2010	OSIAS RAMOS ARNAUD SAMPAIO	ODONTOLOGIA	M	GUARANI
2004-2008	ELIS REGINA JACINTHO	COM. SOCIAL – JORNALISMO	H	GUARANI
2006-2010	LUCIANE APARECIDA DE PAULA	SERVIÇO SOCIAL	M	GUARANI