

INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO PARANÁ - REFLEXÕES¹

Isabel Cristina Rodrigues²
João Valentin Wawzyniak³

Resumo:

Este artigo pretende registrar e refletir sobre o ingresso e permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas, no Paraná, desde a promulgação da Lei 13134/2001. Desafios sempre novos vêm se apresentando e uma série de ações e de propostas implementadas visando aprimorar o processo de ingresso e as condições de permanência dos estudantes indígenas. Aqui falamos como profissionais que têm atuado diretamente na execução e viabilização de uma política de ação afirmativa voltada para a inclusão das populações indígenas no ensino superior.

O artigo, dividido em três partes, apresenta: 1) um histórico a partir da promulgação da lei e da constituição de comissões para a realização do vestibular específico e outras medidas; 2) uma discussão sobre o processo de seleção instituído, por apresentar elementos e questões importantes para pensar o ingresso; e 3) dados e reflexões sobre a experiência resultante da presença dos estudantes após o ingresso. Finalmente, nas notas conclusivas, apresentamos algumas questões e propostas que estão em pauta de discussões, bem como propomos algumas perguntas a partir da sistematização dos dados aqui apresentados resumidamente.

Palavras-chave:

Populações indígenas; inclusão social; ação afirmativa; ensino superior.

Introdução

Com esse trabalho pretendemos registrar alguns aspectos do processo de ingresso e permanência de indígenas nas universidades públicas estaduais do Paraná desde a promulgação da Lei Estadual 13.134/2001 até o presente momento, de modo a possibilitar uma reflexão a partir de uma perspectiva diacrônica. Nossa intenção é identificar diferentes

¹ Este trabalho é uma versão revista e ampliada de comunicações apresentadas entre 2004 e 2005 em diferentes eventos (RODRIGUES, 2004; RODRIGUES, RODRIGUES e FÁRIAS, 2005; WAWZYNIAC, 2004; RODRIGUES e WAWZYNIAC, 2005)

² Historiadora, professora assistente do Departamento de História e pesquisadora do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da Universidade Estadual de Maringá. icrodrigues@uem.br

³ Antropólogo e professor assistente do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Doutorando do PPGCSO da Universidade Federal de São Carlos. valentinw@uel.br

aspectos envolvidos e as questões por eles suscitadas, salientando problemas e soluções apresentadas. Pretendemos também avaliar as ações desencadeadas e subsidiar as futuras visando criar condições cada vez mais satisfatórias à permanência e integralização dos cursos pelos estudantes indígenas nas instituições públicas de ensino superior nas quais estão matriculados.

Tratar desse assunto implica admitir que as idéias aqui apresentadas estão em fluxo, entre outras razões, porque: a) ingresso e permanência de estudantes indígenas em universidades públicas no Paraná são eventos recentes⁴ e estão em curso; b) não dispomos de uma perspectiva distanciada e imparcial dos acontecimentos uma vez que integramos esse processo; e, c) não dispomos, ainda, de dados suficientes para responder uma série de questões que nos colocamos ou são colocadas pela própria dinâmica dos acontecimentos. Sentimo-nos como tecendo uma a teia e ao mesmo tempo nos enredando nela.

Este artigo está dividido em três partes: 1) apresentamos uma história a partir da promulgação da lei e da constituição de comissões para a realização do vestibular e outras medidas; 2) centramos nossa atenção no processo seletivo por apresentar elementos e questões importantes para pensar o ingresso e 3) apresentamos dados e reflexões sobre a experiência resultante da presença dos estudantes indígenas após o ingresso. Este terceiro tópico por si merece um trabalho específico por ser uma experiência complexa e apresentar múltiplas variáveis uma vez que os estudantes e as diferentes instituições vivenciam-na de formas diferentes. Finalmente, apresentamos algumas questões a serem estudadas mais detalhadamente. Diferentes leituras podem e devem ser feitas de modo a ampliar, refinar e detalhar a análise. Esse texto é um convite ao debate e estímulo a outros estudos.

I – Populações indígenas no Paraná, a lei de inclusão e o processo de acesso às universidades

No Paraná, o ingresso de indígenas nas universidades através de um vestibular específico é uma iniciativa inédita e recente na história tanto desses povos, quanto das

⁴ Há no Brasil, algumas experiências nesse sentido que datam da década de 1990, como: Unijuí, Unemat; UFMS; UFRR.

instituições de ensino superior⁵ existentes no estado. Vários são os atores refletindo sobre a questão e de diferentes perspectivas. No âmbito das universidades docentes, técnicos e estudantes têm debatido o assunto com diferentes graus de envolvimento. Entre os indígenas, esse debate tem emergido em diferentes oportunidades e indica estarem atentos ao modo como a relação com a universidade se insere nos seus projetos para o futuro, sejam eles individuais ou coletivos⁶. Embora Capelo e Tomasino (2003) salientem a tentativa de ingresso no mercado capitalista de trabalho como uma das principais motivações para a busca de escolarização, no caso da universidade parece estar havendo um uso instrumental dessa instituição no sentido de viabilizar projetos visando obtenção de benefícios para as comunidades indígenas desde o momento de ingresso. Para se ter uma melhor compreensão desse fenômeno a partir da perspectiva dos índios, é preciso, segundo nossa opinião, compreender o lugar e o sentido atribuído à universidade como espaço de novas inserções e mediações a partir de uma perspectiva étnica, familiar, política, econômica, cosmológica e individual⁷.

Para chegar ao assunto central desse artigo, o caminho mais indicado seria apresentar um panorama histórico e etnográfico das populações indígenas no Paraná constituídas pelas etnias Guarani, Kaingang, Xetá e algumas famílias Xokleng. No entanto, diante dos limites aqui estabelecidos, optamos por remeter o leitor para alguns dos autores (MOTA, 1994, 1998, 2003; TOMASINO, 1995, 1998; CANIELI, 2001; BARROS, 2003; HELM, 1974, 1999; SILVA, 1997, 2003).

Ainda que resumidamente, não nos furtaremos de apresentar alguns dados quantitativos no tocante à situação demográfica dessas populações no Estado, residentes ou não numa das dezessete Terras Indígenas –TIs demarcadas. Comparando o número aproximado de 2.500 indígenas existentes em 1975 [fonte] e os dados de 2000 indicando 17.000 [ISA], chama atenção o crescimento populacional nas Terras Indígenas – TIs.

⁵ Ingresso e permanência de indígenas em instituições privadas estão por merecer um estudo detalhado, uma vez que não se dispõe de qualquer informação a esse respeito.

⁶ Em outro trabalho, em andamento, estamos tentando compreender qual o lugar e o significado da universidade nos projetos individuais dos acadêmicos e de suas respectivas comunidades étnicas.

⁷ Durante o Encontro de Estudantes e Lideranças Indígenas realizado em 2004 na cidade de Guarapuava uma professora Kaingang reivindicou a contrapartida das universidades às pesquisas realizadas em Terras Indígenas.

Tomando os dados do Censo de 2000 (IBGE, 2000) verificamos 31.488 indivíduos auto-identificados como indígenas no Paraná.

Com relação à população residente em T.Is, os dados nos fornecem números diferentes. De acordo com o Censo de 2000 e do Governo do Estado do Paraná a população residente em TIs é constituída por, aproximadamente, 12.000 indivíduos. Já o Instituto Sócio Ambiental - ISA indica 17.000 residentes ([www. socioambiental.org.br](http://www.socioambiental.org.br)). Outro aspecto merecedor de atenção é o fato de estar havendo um crescimento populacional de 0,3% ao ano, taxa superior a dos não-índios (Jornal de Londrina, 29/12/04, pág.02). Entretanto, essa porcentagem pode ser superior porque, tomando-se como referência o diagnóstico feito na T.I. Ivaí em 2003, o crescimento populacional lá registrado foi de 3,5% ao ano no período compreendido entre 1995 e 2003 (MOTA, 2003). Tal fenômeno merece um acompanhamento meticoloso por poder trazer implicações sobre o ingresso no ensino superior a longo prazo.

Esse quadro é importante porque ao crescimento demográfico, se comparado ao da população não-indígena de forma geral, não correspondem ações no sentido de proporcionar melhoria nas condições de vida aos índios, nem implementação de políticas voltadas para a demarcação ou ampliação das terras indígenas, para as áreas de saúde e educação, asseguradas pela Constituição de 1988.

Surpreendentemente os dados estatísticos fornecidos pelo Censo de 2000 indicam uma significativa concentração populacional de indígenas em áreas urbanas, como é o caso de Curitiba, onde mais de cinco mil pessoas se autodeclararam indígenas. Não sabemos quantos desses indivíduos nasceram ou residiram em T.Is, o que no âmbito estrito da lei estadual é importante, já que ela se destina exclusivamente aos que residiram no mínimo dois anos numa TI. Conhecer mais detalhadamente essa situação é importante porque já se verificam alguns problemas com relação a candidatos não mais residentes em T.Is e há uma discussão sobre a ampliação do tempo de residência.

Além disso, se a população vem aumentando e, como indicamos, as terras indígenas não são demarcadas e ampliadas e várias etnias continuam sem o seu direito a terra garantido (como é o caso dos Xetá que ainda não tiveram sua terra demarcada e homologada), como querer que esses povos permaneçam na terra se o que existe de fato é

insuficiente para garantir a subsistência e dignidade deles? Que se dirá então do acesso à educação! Esse fenômeno merece ser detidamente estudado a fim de superar a noção de que “índios são apenas aqueles residentes em aldeias”, como ponderou uma liderança.

Trata-se de um assunto polêmico e ao mesmo tempo frutífero porque se por um lado gera conflitos internos nas próprias terras indígenas, por outro demonstra a articulação desses povos em torno da discussão de suas próprias identidades étnicas. Conflitos internos que extrapolam os limites das T.Is e se refletem em outras instâncias, como por exemplo, a discussão que muitos candidatos ao vestibular indígena têm feito com os membros da Comissão Universidade para os Índios – CUIA, no sentido de questionar os requisitos exigidos para inscrição no processo seletivo, especialmente a declaração de residência assinada pelo cacique e pelo chefe de posto da FUNAI.

A história do contato e os conflitos cotidianos desses povos têm contribuído para que várias iniciativas sejam implementadas, no sentido de superar as desigualdades como essa referente à educação. Entretanto, verificamos a existência de descompassos e contradições entre elas. Descompassos resultantes de políticas e ações estatais contraditórias. Como, por exemplo, a destinação de vagas suplementares nas universidades estaduais e a construção de barragens altamente impactantes sobre a vida de várias comunidades indígenas.

A lei e o Vestibular Específico

Em 18 de abril de 2001 foi publicada a Lei Estadual 13.134, aprovada pela Assembléia Legislativa do Paraná, que criou a primeira política de ação afirmativa para populações indígenas no estado. Ela destinou três vagas suplementares em cada uma das universidades estaduais a cada ano letivo para serem “disputadas”, exclusivamente, por candidatos pertencentes às etnias indígenas que residem ou residiram por, no mínimo, dois anos nas terras indígenas localizadas dentro dos limites do território que formam o Estado do Paraná.

No Brasil o debate sobre políticas de ações afirmativas surge nos anos de 1980 a partir do desencadeamento do processo de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira suscitando várias reivindicações políticas de diversos setores da

sociedade civil organizada sobre seus espaços e direitos (MOEHLECKE, 2002). Porém, somente na década de 1990 as discussões relativas às políticas de ação afirmativa tomaram corpo. Minorias étnicas, raciais e sociais⁸ passam a reivindicar direito ao mercado de trabalho, à educação e à saúde diferenciada. No Paraná, no tocante ao ensino superior para as populações indígenas, essa política se consubstancia em 2001. Contudo, é preciso, salientar, ela não resulta de um debate público envolvendo diferentes agentes.

Depois de publicada no Diário Oficial do Estado, desencadeou-se o trabalho de normatização da referida lei para estabelecer critérios e procedimentos para realização do processo de seleção para ingresso dos indígenas no ensino superior do Paraná. Esse trabalho resultou na criação e realização do “Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas no Paraná”.

Para realização desse processo seletivo foi criada uma comissão temporária, composta um servidor de cada universidade estadual⁹ e um representante da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior – SETI. Participaram das primeiras reuniões dois indígenas, Kaingang e Guarani, convidados pelos membros da comissão. Nos encontros seguintes deixaram de estar presentes às reuniões sob a alegação de que as reuniões tratariam de assuntos sigilosos relativos às provas do vestibular. Desde então a participação de representantes indígenas é esporádica.

Em novembro do mesmo ano, essa comissão foi recomposta. Foram indicados mais dois representantes de cada uma das universidades estaduais para compô-la a fim de contribuir na continuidade dos trabalhos relacionados ao processo de seleção, que abrange desde a redação do edital de abertura de vagas, até o edital final de publicação do resultado da seleção.

A complexidade, originalidade, importância e significado dessa política requeria a participação das universidades nas discussões e elas naquele momento estavam paralisadas por conta dos movimentos de greve. É importante ressaltar que, por ocasião dos preparativos para o primeiro vestibular, a comissão trabalhou sob pressão, em decorrência

⁸ Sobre esse debate ver, entre outros: MELLO, 2002; MUNANGA, 1996; DURHAM, 2003; MOEHLECKE, 2002, 2004; LENZ CESAR, 2003; MENEZES 2003; CARVALHO, 2003; GUIMARÃES, 1997.

⁹ Esses servidores, professores e técnicos, foram indicados pelas reitorias. Alguns deles desenvolviam atividades de pesquisa, ensino ou extensão junto às populações indígenas.

da ameaça de aplicação de penalidades legais caso o vestibular não fosse realizado. Como as universidades estavam envolvidas no movimento grevista o conteúdo e os objetivos da nova lei não foram debatidos internamente, nem antes e nem depois, e isso implicou num desconhecimento e despreparo para a recepção dos novos alunos, a não ser pelos docentes indicados para comporem a comissão que realizou o vestibular. Muitos departamentos só ficaram sabendo do ingresso desses novos alunos no início das aulas.

O que significou a promulgação de uma lei estabelecendo a inclusão no ensino superior sem uma discussão com as instituições envolvidas e com as comunidades indígenas? Diferentemente das cotas para negros, essa é uma questão ainda não suficientemente pensada e não se tem clareza das suas implicações. Em decorrência da invisibilidade do assunto no âmbito das universidades o ingresso dos novos alunos não foi precedido de uma discussão sobre as suas especificidades e nem uma reflexão a cerca das condições de permanência. De qualquer forma, a comissão desencadeou o processo visando cumprir a lei através da realização do primeiro Vestibular Específico em fevereiro de 2002, na Universidade do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO), município de Guarapuava.

Nas inúmeras reuniões realizadas a partir de novembro de 2001 foram tomadas decisões visando normatizar o processo e definir como ele se daria. Algumas decisões num certo sentido mantiveram-se por todas as edições dos vestibulares seguintes enquanto outras foram constantemente reavaliadas e revistas a partir da experiência vivenciada. Além da tarefa de elaboração de provas, foi decidido que a comissão realizaria todo o processo: preparação de todos os editais e de todo o material de divulgação de inscrição; homologação das inscrições; elaboração, aplicação, correção das provas e também a divulgação nas terras indígenas.

A divulgação nas T.Is foi e continua sendo feita pelos docentes participantes da comissão, de acordo com a proximidade geográfica das universidades em relação às T.Is. Ela consiste na realização de uma reunião nas comunidades indígenas com a presença das lideranças locais e dos interessados em candidatar-se às vagas, onde é apresentado o manual do candidato, a forma de preenchimento dos formulários de inscrição, bem como orientação sobre os demais documentos exigidos e prestados esclarecimentos sobre os cursos oferecidos. Geralmente um funcionário da FUNAI nos acompanha na divulgação.

Também foi estabelecido pela comissão o rodízio entre as instituições envolvidas. A cada ano uma se responsabiliza por sediar o vestibular específico, oferecendo toda estrutura logística necessária para a sua realização. Assim, sempre é de responsabilidade da instituição que sedia, oferecer espaço de trabalho e recursos financeiros destinados às despesas como impressão do material necessário para divulgação, inscrição e confecção de provas, alimentação e hospedagem dos candidatos. Num acordo com a FUNAI, esta se responsabilizou pelo transporte dos candidatos das T.Is até o local das provas.

No primeiro vestibular realizado na UNICENTRO, inscreveram-se 55 (cinquenta e cinco) candidatos para 15 vagas distribuídas entre cinco universidades. Na segunda edição, realizada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2003, a UNESPAR passou a compor o processo, oferecendo três vagas e indicando três docentes para integrarem a comissão¹⁰. Nesse vestibular inscreveram-se 61 candidatos para concorrerem a 18 vagas.

Em 2004, a Universidade Federal do Paraná - UFPr estava deliberando acerca da definição de uma política de Ação Afirmativa para alunos oriundos de escola pública, afro-descendentes e indígenas. Bevilaqua (2005) indica que o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social apresentado ao Conselho Universitário reproduzia a proposta da UnB. Entretanto, nessa universidade a definição de vagas suplementares para candidatos indígenas seguiu o modelo e a experiência das estaduais¹¹ oferecendo cinco vagas para candidatos indígenas de todo território nacional. Através de um convênio firmado com os reitores das estaduais e a SETI, a UFPr passou a integrar o processo de seleção do vestibular específico desde a quarta edição, realizada na Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 2005.

Em 2006 a Lei 14.995 dá nova versão à Lei 13134/2001 e amplia o número de vagas por instituição estadual para 6 (seis). Ampliaram-se assim, de forma inédita, as

¹⁰ A UNESPAR foi uma universidade criada no governo Jaime Lerner em 2002 a partir da junção de 12 faculdades estaduais isoladas situadas em diferentes municípios do Estado. Com a sucessão de governo, no ano de 2003, ela não foi reconhecida e deixou de ter status jurídico de universidade. Para efeito das vagas para indígenas manteve-se o número legalmente estabelecido de vagas suplementares para o conjunto das 12 faculdades.

¹¹ Em virtude da discussão desencadeada para o estabelecimento de um programa de Ação Afirmativa, fomos procurados e iniciamos um diálogo com uma docente da UFPr a quem passamos cópias de um conjunto de documentos referentes ao vestibular específico das universidades estaduais e conversamos sobre a possibilidade de estabelecimento de um convênio incluindo a participação da UFPr nos processos seletivos das estaduais.

oportunidades de inclusão de estudantes indígenas nas universidades públicas no Paraná, não obstante até então não tenham sido realizadas avaliações consistentes para subsidiar qualquer decisão. Novamente as universidades não foram consultadas sobre a viabilidade e/ou pertinência do aumento do número de vagas no momento atual. As instituições de ensino superior através dos seus representantes na comissão não foram convidadas para dar seu parecer sobre a situação vivenciada até então. Embora essa seja uma medida que, sem dúvida, oportuniza uma maior possibilidade de acesso dos estudantes indígenas ao ensino superior, fica-nos muito clara a conotação eleitoreira que o fato assumiu.

Como podemos verificar na Tabela 1¹², até o momento já foram realizadas cinco edições do Vestibular Específico, para os quais se inscreveram 464 candidatos (quatrocentos e sessenta e quatro). O aumento do número de inscritos deu-se com a entrada da UFPr, o que representou também uma possibilidade de comparação entre o desempenho de candidatos oriundos de outros estados da federação com os do Paraná. Convém salientar que muitos dos inscritos para as vagas concorreram em mais de um vestibular. Alguns dos quais foram aprovados em anos consecutivos em instituições diferentes, o que gerou matrículas e desistências.

Tabela1: No. de candidatos inscritos por edição do Vestibular até 2006

Ano	IES Sede/Município	N. candidatos para as estaduais	N. candidatos para a federal	TOTAL
2002	Unicentro/Guarapuava	55		55
2003	UEL/Londrina	61		61
2004	Unioeste/Cascavel	63		63
2005	UEM/Maringá	76	73	149
2006	UEPG/Ponta Grossa	61	75	136
TOTAL		316	148	464

Fonte: Dados compilados por RODRIGUES, I.C. e WAWZYNIAK, J.V., Cuia, 2006.

Ao longo desses cinco anos, 115 (cento e quinze) candidatos de diferentes etnias efetivaram matrícula nas seis universidades públicas no Paraná e em três faculdades isoladas, como se pode ver na Tabela 2. Nesta tabela consideramos apenas o número de

¹² Esses dados foram extraídos dos Relatórios Técnicos de cada um dos Vestibulares Específicos realizados (2002; 2003; 2004; 2005 e 2006) e de anotações pessoais dos autores.

alunos matriculados. Mais à frente, discutiremos questões relacionadas à frequência e evasão.

Tabela 2: Matriculados por etnia/IES até 2006

IES	ETNIAS						Total/IES
	Kaingang	Guarani	Xokleng	Terena	Tucano	Kamayurá	
UEL	5	12	1				18
UEM	8	9		1			18
UEPG	16	1	1				18
UNICENTRO	18						18
UNIOESTE	12	5					17
UNESPAR	3	12		1			16
UFPR	7 ¹³			1	1	1	10
TOTAL/etnia	69	39	2	3	1	1	115

Fonte: Dados compilados por RODRIGUES, I.C. e WAWZYNIAK, J.V.

II - Processo seletivo

Inscrições

Aprovado o edital, o manual do candidato e o cartaz o processo seletivo tem início com a divulgação do vestibular nas TIs pelos membros da comissão. Nessa ocasião dialogam com as lideranças e com os possíveis candidatos, esclarecem sobre os cursos oferecidos e sobre os documentos exigidos para inscrição. Nesse caso específico, além dos tradicionais (RG, foto 3x4 e cópia do registro de nascimento) o candidato deve apresentar uma cópia do Histórico Escolar do ensino médio e uma declaração original indicando residir ou ter residido por um período igual ou superior a 2 anos em uma determinada TI. Essa declaração deve ser obrigatoriamente assinada pelo cacique, ou seu vice, e pelo chefe do posto da FUNAI da comunidade. Na falta deste, assina o representante do escritório regional da fundação.

A partir do vestibular realizado em Ponta Grossa, o candidato, além de declarar o período de residência, passou a declarar também a etnia a qual pertence.

Com relação à declaração apresentada, a comissão entende que o documento é autêntico e legítimo, por ser assinado pela liderança indígena e por um funcionário público federal cuja assinatura possui fé pública, não cabendo as IES contestar sua autenticidade e legitimidade. Por entender que está em jogo uma questão de identidade, a comissão definiu como princípio que qualquer questionamento, por parte de membros das comunidades

¹³ Todos esses 7 estudantes são originários de Rio Grande do Sul.

indígenas, a respeito de ser o candidato indígena ou não, deve ser feito diretamente às lideranças e à FUNAI. Isto porque não cabe à universidade definir quem é ou não indígena.

Histórico escolar

O Histórico Escolar dos candidatos foi documento exigido para a inscrição até a quarta edição do vestibular, pois a média das notas compunha a soma para obtenção da média geral. Em Maringá (2005), durante a correção das provas e preparação do resultado final, verificou-se um dado preocupante. Essa média implicava numa discrepância no resultado final, pois os candidatos que concluíram em curso supletivo obtinham uma média melhor em relação aos que faziam o curso regular. Em outros termos, candidatos que obtinham bons resultados nas provas estavam obtendo uma média final mais baixa em decorrência da média do seu histórico escolar ser menor.

Outras duas razões podem ser indicadas para a exclusão do Histórico Escolar para efetivação da inscrição no vestibular. Primeira, considerou-se a necessidade de facilitar a inscrição uma vez que no período em que ela é realizada o período letivo ainda não foi encerrado inviabilizando a emissão do documento, trazendo prejuízo ao candidato que está terminando o Ensino Médio. Segunda, com o aumento do número de candidatos inscritos após a entrada da UFPr aumentou o número de documentos a serem analisados e calculados durante a homologação.

Pensando no fato de que aqueles que fazem supletivo são, em sua maioria, os que residem nas terras indígenas, essa forma de obtenção da média final poderia estar promovendo uma compensação, à medida que aqueles candidatos oriundos de cursos regulares são os residentes em zona urbana. Essa conclusão deve ser investigada comparando-se os resultados das provas com e sem a soma do histórico. De modo a obter uma melhor compreensão é preciso averiguar também os históricos e os cursos supletivos, especialmente os particulares, cuja qualidade de ensino é bastante duvidosa.

Provas

Para entender o modo de ingresso é preciso indicar que no Vestibular Específico, o candidato submete-se a um processo de seleção classificatório, envolvendo três etapas

realizadas durante três dias consecutivos. No primeiro dia é realizada a Prova de Língua Portuguesa Oral; no segundo Provas de Língua Portuguesa Redação e Língua Portuguesa Interpretação (introduzida em 2006); Prova de Língua Estrangeira Moderna- Espanhol ou Inglês - e/ou Prova de Língua Indígena – Kaingang ou Guarani (introduzida em 2006); no terceiro dia, Prova de Conhecimentos Gerais – História, Geografia, Matemática, Biologia, Física e Química. A seguir trataremos de cada uma dessas provas.

Prova de Língua Portuguesa Oral

A Prova de Língua Portuguesa Oral foi introduzida desde o início como uma forma de destacar a especificidade do vestibular, reconhecendo a importância da tradição oral entre as sociedades indígenas. Desde então tem como objetivos: criar um momento de encontro entre os professores e os candidatos sem a formalidade que cerca essa modalidade de processo seletivo; possibilitar que o candidato possa expressar-se oralmente, verificar a fluência na leitura e interpretação dos textos.

Essa é uma etapa durante a qual os candidatos submetem-se a uma avaliação que se inicia com uma breve conversa introdutória com a banca examinadora, composta por dois membros da comissão, visando uma boa recepção e explicação dos procedimentos dessa prova. Essa conversa não é avaliada. Num segundo momento, o candidato procede à leitura de um texto em língua portuguesa, previamente selecionado e a seguir apresenta oralmente uma interpretação do texto lido e é posteriormente argüido pela banca examinadora sobre o conteúdo. Este sim pontuado.

A prova oral baseia-se num texto apresentado ao candidato o qual compõe um conjunto de outros previamente selecionados pela comissão. Busca-se selecionar material de leitura em diferentes modalidades textuais cujo conteúdo tenha alguma relação com o universo indígena, mas não exclusivamente. Para o vestibular realizado em Ponta Grossa (2006), por exemplo, foram selecionadas narrativas míticas oriundas de diferentes etnias. Essa opção revelou-se extremamente rica em vários sentidos. Sobretudo porque possibilitou aos candidatos associarem o conteúdo da narrativa lida às narrativas de sua própria etnia. Outro aspecto importante que resultou da escolha dessa modalidade textual e surpreendeu os membros das bancas foram às interpretações dos candidatos que ampliaram

significativamente o conteúdo apresentado no material. Além da interpretação do conteúdo também associaram os textos à sua realidade histórica e cotidiana, apresentando reflexões estimulantes, criativas e críticas¹⁴.

Em linhas gerais, a prova oral tem mantido seus objetivos, porém a cada edição do vestibular vem apresentando características diferentes. Isto porque desde a primeira edição ela vem sendo discutida e avaliada pela comissão. Nessas avaliações várias e diferentes têm sido as opiniões e ponderações apresentadas, inclusive houve propostas de exclusão dessa etapa por ser considerada subjetiva. Entretanto, existe consenso entre os membros da comissão: a validade de sua realização, pois ela é o ponto alto do vestibular. Entre outras questões porque, na prova oral, é possível perceber sinais da realidade vivida por essas populações no seu cotidiano e, também, perceber quem é candidato residente em terra indígena, e quem, mesmo não sendo residente, mantém relação com a terra indígena.

Durante a conversa entre candidatos e membros da banca, professores de diferentes áreas do conhecimento, tem-se a oportunidade de relativizar as fronteiras que mantêm os professores presos ao mundo acadêmico. Somos colocados numa situação propícia para perceber a existência de outros saberes, outras histórias, outros conhecimentos e outros processos cognitivos elaborados a partir de lógicas diferentes daquela com as quais estamos acostumados a lidar.

Embora no discurso ressalte-se a importância do respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas, Cardoso, de forma crítica, diz que em geral esse princípio “tem significado, na prática, relegar os sistemas cognitivos e lógico-simbólicos desses povos a uma esfera difusa de “crenças, hábitos e costumes” (aspas da autora), particularmente, em face da racionalidade técnico-científica” (2004: 206).

O critério de avaliação estabelecido pela comissão desde o primeiro vestibular, era de avaliar a capacidade de comentar os temas propostos na forma da língua portuguesa padrão e no uso dos recursos expressivos da língua oral (Manual do Candidato do I Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, Guarapuava, 2001). Esse procedimento, utilizado até a terceira edição do vestibular, consistia numa leitura silenciosa do texto e depois outra

¹⁴ Tais considerações são inferências nossas a partir da participação nas bancas e conversas com outros professores que também compuseram-nas.

em voz alta para a banca examinadora. Após a leitura o candidato apresenta seu resumo e interpretação. A partir da quarta edição (2005), a leitura em voz alta foi eliminada e o critério de avaliação mudou. Passou a ser considerado na avaliação não o domínio dos usos de recursos expressivos da língua padrão, como, por exemplo, pontuação, entonação, na forma da oralidade, mas sim “a capacidade de comentar o texto de maneira coerente e a capacidade argumentativa e opinativa em relação ao texto lido” (Manual do Candidato do IV Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, Maringá, 2004, p.27). Essa mudança se insere num debate entre lingüistas defensores de lingüística discursiva em detrimento de uma formal, debate que não pretendemos detalhar aqui.

Clivatti e Amaral (2004, 174) consideram que essa “atividade” não tem cumprido com os objetivos para os quais foi criada. Para os autores, ex-integrantes da comissão até o vestibular de 2003, “os candidatos não-falantes da língua nativa tem mais chance de obter melhores resultados do que aqueles que são falantes, particularmente nos critérios de fluência e correção da leitura, ainda que as interpretações dos falantes possam ser mais ricas em simbologias”. Temporalmente, os autores acima falam de um momento em que a avaliação se pautava pelo atendimento dos aspectos formais da leitura. O que hoje já não mais é levado em consideração devido à conclusão de estarmos equivocados em priorizar os aspectos formais, principalmente se a comissão defende o “respeito pela tradição oral das sociedades indígenas”.

Embora chamem a atenção para um aspecto importante, a experiência dos vestibulares indica outra interpretação: não é o fato de ser falante ou não-falante da língua nativa que impede a fluência da leitura em língua portuguesa. Analisando os resultados das provas, verificamos estar o grau de dificuldade relacionado muito mais à familiaridade ou não com a leitura e a escrita. Vários candidatos bilíngües saíram-se muito bem nessa avaliação, enquanto candidatos monolíngües em português não tiveram o mesmo desempenho. Para se ter uma dimensão mais ampliada da questão, devemos enfatizar que uma das primeiras estudantes indígenas a concluir um curso superior nessa política de ação afirmativa é falante fluente de Kaingang.

Os dados disponíveis e nossa experiência com a realização dos vestibulares nos alertam para uma questão mais delicada e complexa. Eles permitem-nos indicar que se trata

muito mais de uma dificuldade decorrente da qualidade do ensino a que tiveram acesso, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio¹⁵ e às políticas de escolarização em TI no Paraná. Esse problema pode ser identificado em todas as provas, independente de o candidato ser ou não falante de língua indígena.

No Vestibular de 2005, comparando os resultados dos candidatos às universidades estaduais com os resultados dos que concorreram às vagas da UFPR verificou-se uma significativa diferença no resultado final. A maior nota dos candidatos do Paraná foi muito menor que as dos candidatos de outros estados, mesmo dos candidatos oriundos de municípios do interior do Amazonas e do Pará falantes na língua. Tal comparação levou-nos a concluir pela precariedade do ensino formal para as populações indígenas no Paraná.

Entendemos que, para uma melhor compreensão do desempenho dos candidatos no vestibular é preciso ir além da dicotomia falante/não falante e considerar, além das políticas de escolarização, as práticas pedagógicas em sala de aula. É comum entre os professores que atuam nas escolas das T.Is. no Paraná, atitudes que desqualificam os alunos indígenas, o que na opinião, demonstra desconhecimento das especificidades históricas, lingüísticas e culturais dessas populações¹⁶

Nesse sentido, é uma prática autoritária e preconceituosa que, entre outras coisas, esconde a formação precária dos professores que atuam em T.Is indígenas ou em escolas próximas a elas onde estudantes indígenas freqüentam. Trata-se de uma educação desconectada da realidade cotidiana desses alunos.

Ao contrário do sugerido por Clivatti e Amaral (2004), o vestibular não evidencia ter favorecido candidatos que tem o português como primeira língua. Isto porque as análises preliminares não apontam um melhor desempenho dos não-falantes em relação aos falantes nativos de línguas indígenas. Exemplo disso são os vários estudantes fluentes na fala e na escrita, sobremaneira os Kaingang. Inclusive é preciso cuidado. Existem outras variáveis além da dicotomia falante-não falante de línguas indígenas. Para exemplificar a

¹⁵ Caberia um estudo mais aprofundado dos cursos supletivos que a maioria dos candidatos fizeram e das condições que fizeram.

¹⁶ O conhecimento sobre o ensinado nas escolas das comunidades indígenas da região sul vem de uma crítica às metodologias desenvolvidas e disseminadas pelo Summer Institute of Linguistics (SIL), no Brasil, a partir dos anos de 1950 (TOMASINNO, 1995, 1998, 2003; COELHO DOS SANTOS, 1975, MELIÁ, 1979) e de nossa experiência em projetos realizados junto a essas populações (RODRIGUES, 2005).

complexidade indicamos a existência de indivíduos que falam fluentemente a língua nativa e o português, indivíduos que entendem, mas não falam e indivíduos conhecedores de algumas expressões. Além disso, é preciso considerar que o vestibular não estabelece como critério o conhecimento ou não da língua. O objetivo é selecionar candidatos indígenas, que por razões históricas, podem não conhecer sua língua materna, mas nem por isso deixam de ser índios.

Inclusão de línguas indígenas

A discussão sobre a inclusão de línguas indígenas no vestibular específico, vinha ocorrendo desde as reuniões da comissão que preparava o primeiro vestibular e aos poucos foi sendo amadurecida. Em reuniões realizadas na UEM em agosto de 2004, a discussão em torno da inclusão da língua indígena como opção de prova, intensificou-se e um conjunto de argumentos foi apresentado pelos participantes no sentido de marcar uma “opção política” visando valorizar as línguas nativas.

Como eixos dos argumentos apresentados nas discussões, destacaram-se os seguintes: valorização da língua indígena; valorização do ensino da língua indígena nas escolas das T.Is.; contribuição para a manutenção das línguas indígenas; possibilidade de compensar o baixo desempenho nas provas de português dos falantes nativos de língua indígena.

Decidido pela inclusão das línguas indígenas, tratou-se de definir o formato e a elaboração da prova para o vestibular de 2006. Partindo do princípio de que a inclusão de línguas indígenas foi uma opção política, como forma de também frisar a especificidade do vestibular, a CUIA decidiu pelas línguas de Kaingang e Guarani, porque são etnias com maior população no sul do Brasil, de onde é oriunda a maioria dos candidatos.

Com relação ao formato das provas, decidiu-se pelo mesmo formato das provas de língua estrangeira: texto na língua e questões em português. Como entre os membros da CUIA não havia quem pudesse elaborar as provas, optou-se por convidar membros das próprias comunidades indígenas que soubessem ler e escrever Kaingang e Guarani. Desses, três são professores bilíngües, um Kaingang e dois Guarani, e um acadêmico Kaingang fluente na fala, leitura e escrita.

Para surpresa da comissão os convidados para a elaboração da prova de Kaingang defenderam o argumento de que esse procedimento não “funcionaria”, pois a lógica dessa língua é outra e não seria possível usar um texto na língua com questões e alternativas em português, porque muitas palavras não têm tradução ou termos similares. Argumento aceito pelos membros da CUIA. Diante disso, optou-se por elaborar essas provas inteiramente nas línguas indígenas.

No caso da prova de Guarani, a preocupação foi como os Mbyá e os Kaiowá¹⁷ leriam e interpretariam uma prova elaborada por dois Nandeva. Tal preocupação foi minimizada pelos elaboradores com o argumento segundo o qual os falantes e leitores de Guarani, independentemente da parcialidade, compreenderiam o texto, as questões e as alternativas apresentadas.

Prova de Língua Portuguesa - Redação

A redação consiste de uma prova escrita sobre um determinado tema proposto e tem por objetivo verificar a capacidade de expressão do candidato na modalidade escrita da língua portuguesa, tomando como critérios a capacidade de escrever sobre determinado tema na forma padrão, a apresentação coerente das idéias, a adequação das idéias e do uso vocabular e criatividade (Manual do Candidato, 2005)¹⁸.

Na correção, além dos critérios indicados, busca-se uma abertura para o diálogo intercultural através do texto a fim de ir além da correção formal, que muitas vezes prende-se a poucos erros que se repetem várias vezes indicando assim muitos erros, desconsiderando a riqueza interpretativa e criativa que possa apresentar em relação ao tema proposto.

As redações também revelam a situação de escolarização formal e a relação de familiaridade com a leitura e a escrita em português. Algumas redações evidenciam uma

¹⁷ Os candidatos pertencentes a essa parcialidade não compareceram ao vestibular.

¹⁸ A professora Maria Aparecida Honório, lingüista integrante da Cuiá/UEM está analisando as provas de redação.

escrita em português com estrutura gramatical kaingang ou do português tal como é falado pelos candidatos indígenas. Por outro lado, não se pode afirmar taxativamente que os residentes em áreas urbanas e não falantes redijam melhor que os falantes e residentes em TI. É elevado o número de candidatos não-falantes na língua nativa, com escolarização fora da TI cuja redação não se enquadra na escrita padrão.

Quanto à correção, até o vestibular de Maringá as redações eram corrigidas em duplas por todos os membros da CUIA. Em Ponta Grossa os corretores foram professores da área de letras, entre os quais dois lingüistas de escolas diferentes. Sempre se buscou uma nota consensual. Caso haja discordância, ela é lida e avaliada por um terceiro corretor. Cabe salientar que antes do vestibular de Ponta Grossa, pela primeira vez, foi realizada uma oficina de redação¹⁹. Segundo os candidatos, ela em muito contribuiu para orientá-los.

Prova de Conhecimentos Gerais

As provas de conhecimentos gerais de História, Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia constituem a segunda etapa do vestibular específico desde o primeiro vestibular indígena. São provas com questões objetivas de múltipla escolha elaboradas com base em programa e diretrizes para o Ensino Médio. Até o terceiro vestibular, cada prova continha quatro questões. A partir do quarto, o número de questões das provas objetivas aumentou para oito.

As questões são elaboradas por docentes das diversas áreas do conhecimento, sejam eles membros da comissão ou convidados. Para a formulação das questões todos são orientados no sentido de tentar estabelecer uma aproximação com universo cultural dos candidatos²⁰. Após a elaboração são apresentadas à comissão que discute, resolve e avalia o grau de complexidade de cada uma das questões e seleciona as que serão incluídas, levando-se sempre em consideração as especificidades culturais dos candidatos indígenas,

¹⁹ Essa atividade foi parte do projeto “Capacitação de Agentes Educacionais envolvidos com a Educação Escolar Indígena no Paraná”, desenvolvido pela UEM.

²⁰ A prova de Química do vestibular realizado em Maringá, 2005, teve todos os enunciados das questões elaboradas a partir de referências ao cotidiano indígena. O que não significa ser uma prova intercultural.

suas trajetórias de escolarização²¹ e, simultaneamente, são exigidos conhecimentos mínimos requeridos pelo lugar onde pretendem entrar.

É preciso reconhecer que as provas de conhecimentos gerais não têm sido suficientemente avaliadas após a realização dos vestibulares, no sentido de verificar como elas foram apreendidas e respondidas pelos candidatos. Há aspectos cognitivos a serem considerados. Especialmente porque, embora o conteúdo atenda ao programa do ensino médio o enunciado da questão pode interferir no modo de sua apreensão pelo candidato.

Embora se esteja tentando aprimorar as provas para a seleção, consideramos que elas não têm servido para garantir um “bom desempenho” dos estudantes matriculados, pois ser aprovado não significa possuir o domínio desejável dos “pré-requisitos” necessários para enfrentar sem dificuldades as barreiras pedagógicas presentes no decorrer dos cursos nos quais se matricularam. É imprescindível ressaltar ser esse um problema generalizado apontado pelos educadores no Brasil há mais de vinte anos (HILSDORF, 2003).

III – Estudantes indígenas nas universidades e a construção coletiva da experiência

Entendemos a experiência vivida como o acúmulo compartilhado de conhecimentos, de problemas, de resultados, de soluções, de alegrias, de frustrações, de erros e de acertos enfrentados nesse percurso que tem revelado um conjunto amplo e complexo de desafios. Alguns deles foram contornados, outros foram superados e outros continuam como barreiras à plena consecução dos objetivos subjacentes à Lei que criou as vagas suplementares. Nessa seção pretendemos registrar e refletir sobre a experiência de lidar com novos atores entrando num velho cenário que precisa de mudança. Aqui nos referimos à forma como a universidade brasileira tem sido avaliada nas discussões sobre diversidade. Segundo Carvalho (2003: 192), “dados disponíveis no momento levam a pensar que a academia brasileira é uma das mais segregadas racialmente no mundo”. É nesse contexto

²¹ Sobre a escolarização das populações indígenas no Paraná, ver, entre outros: TOMAZINNO (1995, 1998, 2003); FAUSTINO & RODRIGUES (2001), RODRIGUES (2005), BURATO (2005).

que se inserem os estudantes indígenas e sobre o qual vamos analisar as ações e condições de permanência dos acadêmicos indígenas.

Até 2006, 115 alunos indígenas matricularam-se em diferentes cursos. Desses alunos, 02 (duas) acadêmicas, uma na UEPG e outra na UNICENTRO, concluíram o curso de Pedagogia em 2005 e retornaram para suas T.Is; 02 (dois) acadêmicos faleceram, um na UEM (2004) e outro na UNIOESTE (2005); 31 (trinta e um) evadiram-se, por fatores que apontaremos mais à frente; e, 80 acadêmicos indígenas, pertencentes a seis etnias, estão freqüentando diferentes cursos de graduação, conforme podemos ver nas Tabelas 2 e 3:

Tabela 2: No.Alunos por etnia/IES matriculados 2002-2006

IES	ETNIAS						Total/IES
	Kaingang	Guarani	Xokleng	Terena	Tucano	Kamayurá	
UEL	5	12	1				18
UEM	5	9					14
UEPG	8	1					9
UNICENTRO	12						12
UNIOESTE	3	3					6
UNESPAR	2	8		1			11
UFPR	7			1	1	1	10
TOTAL/etnia	42	33	1	2	1	1	80

Fonte: Dados compilados por RODRIGUES, I.C. & WAWZYNIAK, J. V, 2006.

Olhando percentualmente temos, em 2006, a seguinte situação: 1,74 % de conclusão, 1,74 % de falecimento, 26,96 % de evasão/abandono, 69,56 % de freqüência. São percentuais consideráveis para refletirmos sobre o que seria avaliado como “sucesso” ou “fracasso” do programa. Devido nossa experiência e compromisso com o programa e êxito desses acadêmicos, nossas preocupações no tocante a essa avaliação vão além da estatística, pois para entender esses dados e o processo como um todo é preciso considerar, entre outros, os seguintes pontos que, neste artigo, nos limitaremos em apontar: especificidades históricas, culturais e lingüísticas desses acadêmicos; razões pelas quais esses indígenas se candidatam a uma vaga no ensino superior; razões pelas quais os candidatos aprovados efetivam sua matrícula; motivações para a escolha dos cursos; motivações pelas quais os acadêmicos indígenas desistem e se evadem dos cursos nos quais

se matricularam; as condições de formação escolar de nível fundamental e médio; as condições de permanência enfrentadas no dia-a-dia em cada uma das universidades.

Do total de alunos matriculados desde 2002 duas estudantes (1,74%) graduaram-se em 2005, uma delas bilíngüe. Apenas duas! Um número irrisório, diriam os críticos do programa. Cuidado! Não podemos nos deixar enredar pela armadilha possível de ser tecida com a estatística. Essas duas estudantes devem ser relacionadas aos 15 que entraram em 2002, assim elas representam 13,3%. Para sermos mais precisos, devemos inseri-las entre os matriculados em cursos de quatro anos. Assim nosso percentual aumenta para 28,5%. É preciso considerar algo que, embora numericamente pequeno, é simbolicamente significativo quando contextualizado: sem esse programa essas duas estudantes indígenas dificilmente teriam condições de ingressarem e graduarem-se num curso superior²².

Voltando a questão dos quinze alunos ingressantes, em 2002, sete matricularam-se em cursos de cinco anos de duração; sete matricularam-se em cursos de quatro anos e uma em curso de seis anos. Dos sete que fizeram opção por cursos de quatro anos e deveriam concluir em 2005, duas como apontamos, graduaram-se; três desistiram e um continua cursando. Dos sete matriculados em cursos de cinco anos, dois continuam matriculados e freqüentando, três desistiram e dois fizeram outro vestibular, matricularam-se e estão cursando. A acadêmica que se matriculou em curso de seis anos (Medicina), permanece freqüente.

Dos quinze ingressantes em 2002, cinco desistiram por fatores que abordamos abaixo e oito continuam mesmo com todos os obstáculos enfrentados. Para uma abordagem mais ampla deveríamos efetuar esses cálculos para cada ano de entrada a fim de elaborar uma série histórica passível de ser comparada e fornecer uma visão de conjunto. No entanto, isso ultrapassaria nossos propósitos imediatos. Tarefa da qual tem se ocupado a CUIA que é a comissão permanente incumbida dessa atribuição.

Nossa convivência com os estudantes indígenas, especialmente os da UEL e da UEM, nos permitem apontar alguns fatores como causadores da evasão. Entre os principais podemos indicar os seguintes: dificuldades de entendimento do conteúdo de algumas

²² Para uma discussão sobre oportunidades através de ações afirmativas criadas mediante aprimoramento jurídico ver: Guimarães, 1997. E para um histórico do debate sobre ação afirmativa ver: Moehlecke, 2002.

disciplinas, consideradas difíceis também pela maioria dos alunos não-índios; distanciamento da família que permanece residindo na TI; falta de apoio e acompanhamento das instituições onde estão matriculados; sentimento de isolamento e discriminação; dificuldades financeiras para manutenção na cidade mesmo com a bolsa auxílio, considerada insuficiente; insatisfação com o curso que não corresponde às expectativas; falta de apoio das lideranças e da comunidade para estudar na universidade; falta de apoio da FUNAI; falta de apoio da família, especialmente no caso das mulheres que, na maioria das vezes, enfrentam conflitos conjugais.

Os fatores apontados no parágrafo anterior não estão em ordem de preponderância porque, de acordo com os relatos de alunos, ex-alunos e lideranças, geralmente esses fatores estão vinculados uns aos outros e nem todos os estudantes que se evadiram vivenciaram-nos da mesma forma ou desistiram pelas mesmas razões. Todas essas situações causam aos estudantes indígenas uma angústia muito grande que os levam a ausentarem-se recorrentemente das aulas, à desistência, a uma nova tentativa de entrada em outro curso e em outra instituição²³.

Um outro aspecto a ser considerado para explicar a evasão deve ser buscado nas motivações para a realização de um segundo vestibular em outra instituição após um ou dois anos matriculados. Neste caso a motivação consiste basicamente na busca de uma instituição mais próxima dos parentes e da TI de origem que mantenha um programa considerado mais satisfatório de apoio e acompanhamento dos estudantes indígenas.

Dos 115 candidatos matriculados nesses cinco anos, 80 estão freqüentando. Essa freqüência não é regular dado o elevado número de faltas e de reprovações por falta. Desses últimos, 10 efetivaram a matrícula duas vezes, porque entraram duas vezes através do vestibular. Ou seja, foram aprovados, matricularam-se nos cursos e em anos seguintes candidataram-se ao vestibular novamente. Desses alunos nove matricularam-se em outra instituição e um na mesma. Isso significa dizer que foram contados como desistentes e também foram contados como novos ingressantes.

²³ As motivações para evasão nas IEs estão por merecer um estudo detalhado que permita uma compreensão das relações que mantém entre si, o que significa a desistência e possa subsidiar ações visando minimizar ou evitar seus efeitos.

Voltando aos números, se 115 entraram e 80 estão frequentando onde estão os outros? Já indicamos que 10 fizeram outro vestibular e entraram novamente e foram dados como desistentes. Dois concluíram e voltaram para suas terras, dois faleceram, um foi desligado por reprovação consecutiva por faltas. Isso soma 15 estudantes. Logo, não podemos tratá-los como desistentes. Fazendo essa conta chegamos a 20 estudantes que de fato desistiram por diversos fatores. E ainda, pensando nesses números, podemos também fazer a leitura de que 3 se matricularam duas vezes e desistiram duas vezes, perfazendo um total de 06 vagas que poderiam ser preenchidas por candidatos na seqüência dos classificados. Esse é um assunto sobre o qual a CUIA deverá discutir em conjunto com as lideranças indígenas.

Com base nos números de evasão podemos considerar 20 estudantes que no total representa 17,39%. A pergunta a ser feita é: por que isso ocorreu? Entre outras coisas porque de 2002 a 2004 não havia um programa específico de acompanhamento dos estudantes e nem uma comissão interinstitucional permanente responsável pelo cuidado dessa questão em âmbito estadual, ou seja, da política de inclusão da qual deve fazer parte a permanência²⁴.

²⁴ Não estamos sugerindo que a existência de programa de acompanhamento esteja atuando de forma satisfatória.

Tabela 3: Distribuição de alunos por etnia/curso 2006

CURSO	Etnias						TOTAL
	Kaingang	Guarani	Xokleng	Tucano	Kamayurá	Terena	
Administração	2	1				1	4
Agronomia			1				1
Ciências Biológicas		1			1		2
Ciências Contábeis	2						2
Ciências Sociais	1	3					4
Direito	4	3		1			8
Educação Física	3	1					4
Enfermagem	7	3					10
Farmácia	1						1
Geografia	1	1					2
Informática		1					1
Jornalismo	2	2					4
Letras	2	1					3
Medicina	4	5				1	10
Medicina Veterinária		1					1
Odontologia	2	4					6
Pedagogia	7	5					12
Secretariado		1					1
Serviço Social	4						4
Total	42	33	1	1	1	2	80

Fonte: Dados compilados por RODRIGUES, I.C. e WAWZYNIAK, J.V. 2006.

Percentualmente os números acima nos mostram que 52,5% dos acadêmicos são Kaingang; 41,25% Guarani, e 6,25% pertencem a outras etnias. Os dados também nos mostram que as áreas de Saúde (Enfermagem, Farmácia, Medicina e Odontologia) e Educação (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, Letras e Pedagogia) concentram maior número de alunos matriculados: 27 em cada uma delas. Seguidas pela área de Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Informática, Jornalismo, Secretariado Bilíngüe e Serviço Social) com 24 estudantes dos quais 8 no Direito. Chama a atenção que a área onde estão os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, possua menor número de alunos, dado o fato de que muitos candidatos ao vestibular indígena tenham concluído curso de Técnico Agrícola no Ensino Médio. Dos acadêmicos Kaingang, 33 % estão na área da Educação e 30% na área da Saúde. Entre os Guarani 36% estão matriculados na área da Educação e 36% na da Saúde. Esses números expressam e confirmam uma preocupação das comunidades indígenas em

assumir elas próprias dois setores importantes que não têm sido satisfatoriamente atendidos pelo poder público.

Embora não tenhamos apontado na tabela dispomos de dados que indicam que dos 80 estudantes matriculados até 2006, 39 são do sexo feminino (19 Kaingang, 18 Guarani, 1 Tucano e 1 Terena) e 41 do sexo masculino (23 Kaingang, 15 Guarani, 1 Xokleng, 1 Kamayurá e 1 Terena). Na área da Saúde são 19 estudantes do sexo feminino e 8 do masculino. Na educação 17 estudantes são do sexo masculino e 10 do feminino, ocorrendo uma situação inversa em relação à área da saúde e da verificada comumente nas IES, onde predomina uma maioria do sexo feminino. Um dado que precisa ser estudado é o do desempenho dos estudantes por sexo. Considerando apenas as notas das disciplinas, verificamos que as mulheres têm médias mais altas e o índice de aprovação nas séries também é maior.

CUIA e ações institucionais

De modo a desenvolver ações integradas de ingresso e permanência dos estudantes indígenas em âmbito estadual, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior instituiu, em outubro de 2004, em caráter permanente e interinstitucional, a Comissão Universidade para os Índios – CUIA, integrada por três representantes de cada uma das instituições públicas de ensino superior, indicados pelas respectivas reitorias. Sua criação resultou de uma proposta e da insistência de vários membros que vinham participando das comissões nomeadas por um período de 4 meses para atuar nas edições anuais dos vestibulares. Nem todos os indicados participaram regularmente e alguns nunca compareceram às reuniões.

Essa proposta resultou de uma avaliação indicando que a constituição de uma comissão apenas para realizar o vestibular não estava atendendo um conjunto de questões e encaminhamentos suscitados a partir da seleção e ingresso dos estudantes indígenas desde 2002. A principal tarefa refere-se à permanência e, para tanto, é imprescindível identificar e compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e propor medidas e ações visando superá-las. Outras questões, não menos importantes, referem-se à regulamentação de

transferências (intra e interinstitucionais), atribuição de bolsa-auxílio²⁵, realização consecutiva de vestibulares por já aprovados, envolvimento de acadêmicos indígenas e não-indígenas e professores em projetos de pesquisa, ensino e extensão, inclusão da temática indígena nos cursos de graduação.

Segundo a Resolução Conjunta 001/2004-SETI, assinada pelos reitores das universidades estaduais e pelo Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia, compete à CUIA as seguintes atribuições: proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere à Lei 13.134 de 18/04/2001, sobretudo a Resolução Conjunta 035/2001-SETI, que regulamenta o vestibular indígena; realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e 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.

Desde sua criação, 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. Num certo sentido podemos afirmar que apesar da existência dessa comissão, há dois anos, e desses problemas estarem na pauta de discussões, os avanços têm sido tímidos. Assim, problemas relativos à ausência de regulamentação para as situações recorrentes, ainda não foram solucionados, embora estejam sendo discutidos e encaminhados. Como exemplo dessa situação, indicamos a realização de vestibulares consecutivamente por estudante matriculado, a transferência de cursos e de instituições, a concessão/suspensão de bolsa-auxílio, o destino das vagas ociosas entre outros.

²⁵ A bolsa-auxílio atualmente no valor de R\$ 350,00 é paga mensalmente a todos os estudantes indígenas com recursos da SETI.

Embora a avaliação sistemática para adequar os instrumentos legais seja uma atribuição da CUIA, isto não tem ocorrido a contento²⁶. É preciso, em conjunto com as comunidades indígenas, traçar diretrizes que estabeleçam critérios e condições para que situações recorrentes²⁷ e inusitadas sejam regulamentadas, a fim de garantir o que propõe a lei. Detectamos a partir da experiência e da observação a possibilidade de muitas outras situações não previstas acontecerem nos anos vindouros. Entre elas apontamos a possibilidade de jubramento de alguns alunos. Aí nos perguntamos: dentro de uma política de ação afirmativa vamos permitir que acadêmicos caso não consigam concluir o curso no tempo máximo de integralização previsto sejam jubilados? O que nos cabe fazer?

Desse período de experiência com a presença dos índios nas salas de aula de um curso superior, vários são os problemas que vêm surgindo e com os quais docentes e técnicos que compõem a comissão têm se ocupado. Tais problemas consistem basicamente no acompanhamento e orientação, tanto interno – acompanhamento didático-pedagógico - quanto externo às universidades - moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, viagens de visita às famílias nas T.Is., etc.

As universidades públicas envolvidas nesse processo também desenvolvem um trabalho de acompanhamento didático-pedagógico visando viabilizar a permanência dos estudantes indígenas matriculados. Neste sentido, cada instituição desenvolve projetos de extensão e pesquisa, que visam, entre outros objetivos, contribuir com o processo de inclusão fundamentado no diálogo intercultural, enquanto princípio básico que deve reger o processo de produção de conhecimentos na universidade. Citamos exemplos da UEM e da UEL que desde o início constituíram comissões para acompanhar os estudantes nas respectivas instituições.

²⁶ Temos nos ocupado em realizar um diagnóstico do processo de inclusão e de permanência que será apresentado à SETI como relatório de trabalho do período 2005-2006. Esse artigo resulta de nossas reflexões sobre um conjunto de problemas práticos e das soluções apresentadas, muitas vezes inadequadas.

²⁷ Entre as situações recorrentes estão os casos de transferência. Na UEM aconteceram três transferências internas de curso. Isso foi possível porque os membros da Cuiá-local, em parceria com a Pro-Reitoria de Graduação, valendo-se da ausência ou omissão do regulamento em caso de estudantes indígenas que ocupam vagas suplementares articulou a transferência de curso de 3 acadêmicos já que isso não implicava em utilização das vagas disponíveis oferecidas regularmente nos concursos vestibulares da instituição. E na UEL também ocorreram três transferências internas e uma externa, com base nos mesmos argumentos.

Na UEL a reitoria designou em outubro 2002 uma comissão formada por seis servidores (professores e técnicos) para assessorar a Pro-Reitoria de Graduação e acompanharem os estudantes identificando as dificuldades por eles enfrentadas e buscar soluções alternativas. Foram feitas, inclusive, visitas às áreas indígenas para resolver problemas como dificuldade de transporte e encontros regulares entre um estudante e sua família.

Diante da novidade instaurada com a presença dos estudantes indígenas foram realizadas reuniões para sensibilização e esclarecimento com os coordenadores de colegiado de curso. Em 2003 foi realizada uma oficina, contando com a participação de alguns coordenadores de colegiado, professores e técnicos integrantes da comissão e alunos indígenas e não-indígenas.

Em outubro de 2003 foi aprovada a criação do Programa de Formação Intercultural pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Vinculado à Pró-reitoria de Graduação, e com um leque maior de atividades, visa promover atividades didático-pedagógicas voltadas ao acompanhamento acadêmico dos estudantes indígenas matriculados na UEL. De acordo com o projeto esse programa possui “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” (UEL. 2004). Uma das atividades realizadas pelo programa foi criar monitorias em disciplinas consideradas difíceis pelos estudantes. Outra providência adotada pelo programa foi a não matrícula imediata de um aluno da medicina no primeiro ano. Ele permaneceu durante seis meses participando de atividades preparatórias.

Na UEM, antes de ser promulgada a Lei Estadual, já havia um grupo de pessoas que reuniu subsídios e formulou uma proposta de inclusão de indígenas e encaminhou para o Conselho de Ensino e Pesquisa – CEP, para ser apreciado. O CEP designou uma comissão entre seus componentes para deliberar sobre o assunto. Nesse ínterim a lei foi aprovada e chegou até as IEs.

Em setembro de 2004 esse grupo, vinculado ao Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da UEM -PIEP /LAEE - propôs ao MEC o projeto “Capacitação de agentes educacionais envolvidos na

educação escolar indígena no Paraná”, cujo objetivo geral é capacitar lideranças indígenas, diretores de escolas, professores índios e não-índios e demais agentes envolvidos no processo educacional das comunidades indígenas no Paraná.

Fazem parte desse projeto, monitorias gerais de leitura e produção de texto e específicas para os estudantes, com o objetivo de proporcionar estudos monitorados que possam contribuir para sanar dúvidas e dificuldades nas disciplinas cursadas. Além disso, o projeto envolveu a CUIA na etapa “Ciclo de Debates” realizada no Vestibular de Ponta Grossa. Nessa ocasião foram oferecidas oficinas para os candidatos indígenas, abordando conteúdos exigidos nas provas do vestibular. Ocorreu também uma palestra proferida por uma liderança indígena, no intuito de discutir o significado do ensino superior para os povos indígenas e estimular os candidatos nas provas do vestibular.

Como principal dificuldade para a realização das monitorias de acompanhamento, tanto na UEL quanto na UEM, poderíamos indicar a ausência dos estudantes aos encontros. Razões para explicar isso? No momento apenas podemos aventar algumas hipóteses. Uma delas talvez seja a tentativa do estudante indígena em evitar o reconhecimento público das dificuldades oriundas do ensino médio e fundamental.

Uma outra, explicitada pelos próprios estudantes indígenas, se refere à ausência de uma rotina de estudos. Segundo eles, a leitura e o estudo sistemático não fazem parte de seu cotidiano, de sua cultura. Afirmam que estudam para fazer as “provas” e que estudam pouco porque a universidade, muitas vezes, exige pouco²⁸. Outra ainda, também recorrentemente explicitada pelos próprios estudantes indígenas refere-se à inexpressiva validade que eles atribuem aos conteúdos ensinados na universidade. Eles não percebem como os conteúdos ensinados podem contribuir nas suas vidas. Enfatizam 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 disciplinas²⁹. Há também os que afirmam que na universidade há muito falatório e pouca serventia prática.

²⁸ Declarações feitas pelos acadêmicos indígenas, em reunião de avaliação com a CUIA-UEM, em 07/08/2006.

²⁹ Um estudante afirmou que consegue ouvir o que os professores dizem por aproximadamente 10, 12 minutos. Depois se dispersa.

Notas conclusivas

Diante da experiência vivida, apontamos urgência na criação de programas institucionais de inclusão e acompanhamento desses estudantes nas IES, com o objetivo de desenvolver e implementar ações no sentido de zelar não só pela permanência, mas pela qualidade do curso de modo a permitir uma formação satisfatória a esses acadêmicos. Para tanto é preciso identificar e compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e propor medidas que permitam superar as dificuldades. É preciso, também, estimular esses programas a agregarem pessoas afinadas com as políticas de ação afirmativa, conhecedoras ou pesquisadoras da temática indígena ou das populações tradicionais e que tenham como prioridade atuar nessa área seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Compô-los de tal forma ampliará a possibilidade de os projetos serem desenvolvidos visando não apenas o cumprimento da lei, mas, sobretudo, buscarem uma formação desejável para esses estudantes a fim poder contribuir individual e coletivamente nos projetos de suas comunidades, que esperam deles um retorno e uma maior presença da universidade.

Com relação a esses projetos sugerimos que sejam elaborados e implementados com a participação das comunidades indígenas a partir das suas demandas a fim de que a interculturalidade deixe de ser apenas discurso de intelectuais, que nas suas práticas pedagógicas acabam reafirmando e reproduzindo o preconceito e a exclusão. Isso implica talvez numa relativização do papel de cientista ou de educador na academia, para entrar num local desconhecido para a maioria: o universo indígena. E para conhecê-lo é preciso se despir dos pré-conceitos, dos pré-juízos de valores e pôr em prática a alteridade, senão como afirma Novaro (2001, 80), “esta situación es a veces aparentemente modificada (yaún más aparentemente “superada” (aspas da autora) por discursos ultravalorizadores que, trás la aparência del deslumbramiento y el respeto, em muchos casos no hacen más que reforzar los estereótipos y construir visiones exotistas de estas poblaciones”.

Por fim, sugerimos aos gestores das IES que tratem essa política pública com a importância que ela merece. É preciso que esses gestores garantam condições para os membros da CUIA realizar satisfatoriamente o trabalho para o qual foram nomeados. Pois, até a presente data o que temos percebido é uma omissão por parte de algumas IES envolvidas. Omissão que pode ser observada através dos números aqui apresentados.

BIBLIOGRAFIA

BARROS, V. E. N. 2003. Da Casa de Rezas À Congregação Cristã no Brasil: O Pentecostalismo Guarani na Terra Indígena Laranjinha/PR. UFSC. (Dissertação de Mestrado).

BEVILAQUA, C. B. 2005. “Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa”. In: Revista de Antropologia. USP 48/1 p. 167-226.

CANIELI, D. E. 2001. As populações indígenas nas narrativas das autoridades provinciais do Paraná: 1853 – 1889. UEM/PGH. (Dissertação de Mestrado).

CAPELO, M. R. C. e AMARAL, W. R. do. 2004. “Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina”. In: Educação e Linguagem. Ano 7, N. 10 168-190.

CARDOSO, 2004. “Políticas de saúde indígena e relações organizacionais de poder: reflexões do caso do Alto-Xingu”. In: LANGDON, E. J. e GARNELLO, L. (org.) Saúde dos povos indígenas: reflexões sobre antropologia participativa. Rio de Janeiro: Contra-Capa; Brasília: ABA.

CESAR, R. C. L. 2003. “Ações afirmativas no Brasil: e agora, doutor?” In: Revista Ciência Hoje, vol. 33, n.195, jul. p. 26-32.

DURHAM, E. R. 2003. “Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades”. In: Novos Estudos CEBRAP, número 66, julho, p.3-22.

FAUSTINO, R.; RODRIGUES, I.C.; BENTO, P.C. 2001. “O papel da educação escolar na defesa da cultura indígena”. In: Revista Geonotas. www.dge.uem.br/geonotas. Vol. 5, N. 04, Out.a Dez.

GUIMARÃES, A. P. S. A. 1997. “A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil”. In: SOUZA, J.(org.). Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, p.233-242.

HELM, C. M.V. 1974. A integração do Índio na Estrutura Agrária do Paraná: O Caso Kaingang. UFPR, (Tese de Livre Docência).

_____. 1999. Laudo Antropológico: Povos Indígenas da Bacia do Rio Tibagi – Kaingang e Guarani – e os projetos das Usinas Hidrelétricas de São Jerônimo. Curitiba: SENMAN/COPEL. v.1.

MELIÁ, B. 1979. Educação Indígena e alfabetização. São Paulo: Edições Loyola.

MELLO, M. A. M. de F. 2002. “Óptica constitucional – a igualdade e as ações afirmativas”. In: Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos: Divisão Jurídica. Bauru, n. 34, p.15-23.

MENEZES, P. L. de. 2003. “Ação afirmativa: os modelos jurídicos internacionais e a experiência brasileira”. In: Revista dos Tribunais, Ano 92, vol.816, outubro, p.39-61.

MOEHLEKE, S. 2002 “Ação afirmativa: história e debates no Brasil”. In: Cadernos de Pesquisa, n. 117, Novembro/, p.197-217.

_____. 2004. “Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial”. In: Revista Educação e Sociedade, vol.25, n.88, Especial – out. p.757-776.

MOTA, L. T. 2003. Diagnóstico da T.I.Ivaí – Manoel Ribas-Pr. Maringá: UEM.

_____. 1998. As cidades e os povos indígenas. Maringá: EDUEM.

_____. 1994. As Guerras dos Índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 - 1934). Maringá: EDUEM.

MUNANGA, K. 1996. “O anti-racismo no Brasil”. In: MUNANGA, K. (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp, p.79-111.

NOVARO, G. 2001. “Representaciones Docentes sobre las “Formas de Socialización” y las Posibilidades de Aprendizaje de los Alumnos Indígenas”. In: Campos – Revista de Antropologia 06/1-2, p.79-97.

RODRIGUES, I. C. 2005. Relatório de Pesquisa: Levantamento de dados sobre as escolas situadas nas Terras Indígenas Kaingang do Estado do Paraná. Maringá: UEM, (mimeo.).

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

_____. 2004. A Lei 13134/2001 e a experiência dos estudantes universitários indígenas. Ponta Grossa: IX Encontro Regional de História. 10 a 13 de junho. (Mimeo.)

_____ e WAWZYNAK, J. V. 2005. 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. (Mimeo.)

SANTOS, S. C. dos. 1975. Educação e Sociedades Tribais. Porto Alegre: Ed. Movimento.

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

_____. 1998. Sobreviventes do Extermínio: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá. UFSC. (Dissertação de Mestrado)

TOMMASINO, K. 2003. Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade. Trabalho apresentado no 30º Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos – USP, 28 a 30 de maio.

_____. 2000. A educação indígena no Paraná. 22ª Reunião Brasileira de Antropologia. Brasília, jul. (Mimeo.)

_____. 1995. A História dos Kaingáng da Bacia do Tibagi: uma sociedade Jê Meridional em movimento. Universidade de São Paulo, (Tese de Doutorado)

UEL. 2004. Relatório de acompanhamento dos estudantes indígenas. Londrina. PROGRAD.

WAWZYNIAK, J. V. 2004. Ingresso e permanência de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Londrina. Ponta Grossa: IX Encontro Regional de História – 10 a 13 de junho. (Mimeo.)