

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Fundamentos da Educação

**POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: A INSERÇÃO DOS INDÍGENAS
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARANAENSES.**

MARIA SIMONE JACOMINI NOVAK

Maringá
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Fundamentos da Educação

**POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: A INSERÇÃO DOS INDÍGENAS
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARANAENSES.**

Dissertação apresentada por MARIA SIMONE JACOMINI NOVAK, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, para o processo de defesa.

Orientador:
Prof. Dr. Mario Luiz Neves de Azevedo

Maringá
2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

N935p Novak, Maria Simone Jacomini
Política de ação afirmativa : a inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses. / Maria Simone Jacomini Novak. - Maringá, PR : [s.n.], 2007.
139 f. : il. color.

Orientador : Prof. Dr. Mario Luiz Neves de Azevedo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação, 2007.

1. Educação superior - Indígenas - Políticas Públicas. 2. Educação Superior - Indígenas - Ações afirmativas. 3. Indígenas(Guarani e Kaingang) - Educação Superior - Vagas - Paraná. 5. Educação Superior - Populações Indígenas - Estado do Paraná.I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 21.ed.379.1

MARIA SIMONE JACOMINI NOVAK

**POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: A INSERÇÃO DOS INDÍGENAS
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARANAENSES.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Divino José da Silva – UNESP

Prof^a. Dra. Rosângela Célia Faustino – UEM

Maringá, 26 de Março de 2007

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma me apoiaram e ajudaram na realização desta pesquisa. Em especial:

A **Deus**, que me deu todas as coisas, sobretudo a vida e que diante de sua bondade infinita, me compreendeu nos momentos mais difíceis, dando-me coragem e força para atingir o meu objetivo.

Aos meus **Pais**, que me conceberam a vida e amor incondicional e que sempre trabalharam e lutaram incansavelmente para que hoje escalasse mais esse degrau da minha vida.

Ao meu **Marido**, que sempre me incentivou e auxiliou de diversas formas, em todos os momentos da escrita do trabalho. Mais que marido é um companheiro e amigo com quem sempre pude contar.

Ao meu **orientador** Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, pela disponibilidade e apoio na execução deste trabalho.

De modo especial as professoras **Isabel Cristina Rodrigues e Rosângela Célia Faustino**, pela disposição em me auxiliar na escrita deste trabalho, através de conversas, trocas de idéias, sugestões, correções e empréstimo de materiais fundamentais. Muito obrigada de coração.

Aos professores de minha banca de qualificação, professores **Divino José da Silva e Lúcio Tadeu Mota**, pela disposição em ler o texto e contribuir com sugestões e apontamentos. Ao Lucio um agradecimento especial, pelo convívio desde 2001, sempre me auxiliando de diversas formas todas as vezes que precisei.

Aos **acadêmicos indígenas**, pelas entrevistas e conversas informais que muito me auxiliaram nas reflexões apresentadas.

Finalmente, gostaria de agradecer a **todos os meus colegas** de turma, pelos ótimos momentos vividos, sobretudo ao meu colega **Alessandro Santos da Rocha**, que mais que um colega de turma, tornou-se um grande amigo, com quem sempre pude contar desde os tempos da graduação.

Obrigada!

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: A INSERÇÃO DOS INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARANAENSES.** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2007

O presente trabalho analisa a política de vagas suplementares para indígenas nas Universidades Públicas do Estado do Paraná, regulamentadas pela lei nº. 13.134, de 18 de abril de 2001, que destina aos indígenas do estado, três vagas em cada uma de suas universidades públicas. Em 2006, através da Lei nº. 14.995 de 09/01/2006, houve um aumento dessas vagas que passaram de três para seis. Para essa análise, serão destacados alguns aspectos do ensino superior brasileiro e as orientações que esse nível de ensino vem seguindo, sobretudo a partir da década de 1990, em consonância com os pressupostos educacionais do Banco Mundial. Evidencia-se também o panorama nacional de discussão sobre o multiculturalismo e as políticas de ação afirmativa, bem como as influências norte americanas a tais políticas e as discussões que estão ocorrendo no campo acadêmico, sobretudo relacionado às cotas, uma das faces mais polêmicas das políticas afirmativas. Com relação à inserção dos indígenas nas Universidades públicas do Estado, observa-se que são compostas, sobretudo por duas etnias, os Guarani e Kaingang, que estão buscando as vagas da lei nº.14.995, através do Vestibular Específico dos Povos Indígenas do Paraná, que é organizado pela CUIA - Comissão Universidade para os Índios. Com relação às fontes, foram utilizados além da documentação que normatiza a presença dos indígenas nas universidades, os questionários sócio-educacionais preenchidos pelos candidatos ao se inscreverem para o vestibular e entrevistas com esses alunos, para visualizar o perfil dos mesmos. Diante disso, expõe-se as dificuldades que estes alunos vem enfrentando, os pontos positivos de tal política e as discussões geradas tanto em nível de produção acadêmica, quanto as demandas que esses novos alunos vêm acarretando para a universidade.

Palavras-chave: Populações indígenas, educação superior, ações afirmativas, grupos étnicos.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **POLITICS OF AFFIRMATIVE ACTION: THE INSERTION OF THE INDIGENOUS IN THE PARANAENSES PUBLIC UNIVERSITIES.** Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2007.

Abstract

The present research analyze supplementary wave politics for indigenous in Public University of Paraná State, regulated through law n°. 13.134, of April 18, 2001, that reserve to the indigenous for State, three wave law n°. 14.995 of 01/09/2006, happing a increase this waves that passing three for six. For this analyze been detach some aspect to Brazilian Master Education and the orientation that education level followed. For this, the temporal cutting is 1990 decade, in accord with the educational estimated ones of the World Bank. The national panorama of quarrel is also proven on the multiculturalism and the politics of affirmative action, as well as them you influence north American to such politics and the quarrels that are occurring in the academic field, over all related to the share, one of the faces more controversies of the affirmative politics. With regard to the insertion of the aboriginals in the public Universities of the State, it is observed over all that they are composed, for two ethnic, the Guarani and Kaingang, that are searching the vacant of the law n°.14.995, through the Specific Vestibular contest of the Aboriginal Peoples of the Paraná, that is organized by the CUIA - Commission University for the Indians. With regard to the sources, they had been used beyond the documentation that normative the presence of the aboriginals in the universities, the partner-educational questionnaires filled by the candidates to if inscribing for the vestibular contest and interviews with these pupils, to visualize the profile of the same ones. Ahead of this, one exposes the positive difficulties that these pupils come facing, points of such politics and the quarrels generated in such a way in level of academic production, how much the demands that these new pupils come causing for the university.

Key – words: Indigenous populations, master education, affirmative action, ethnic groups.

Lista de Quadros

Quadro 1: Projetos de Lei sobre acesso ao ensino superior através de cotas.....	54
Quadro 2: Ações Afirmativas para indígenas nas universidades Federais e Estaduais brasileiras.....	83
Quadro 3: Ano de ingresso e situação dos alunos matriculados 2002/2006.	110

Lista de Tabelas

Tabela 1 Grau de Escolaridade dos Professores que atuam em escolas indígenas paranaenses.....	66
Tabela 2: Porcentagem de alunos indígenas freqüentando o sistema escolar em 2002.....	81
Tabela 3: Porcentagem de homens e mulheres inscritos no vestibular de 2002 à 2007.	94
Tabela 4: Faixa Etária inscritos no vestibular de 2002 à 2007.....	94
Tabela 5: Etnia dos alunos matriculados por universidade entre 2002 e 2006.	96
Tabela 6: Estado civil dos candidatos inscritos no vestibular de 2002 a 2007.....	96
Tabela 7: Tipo de formação (pública/privada) no ensino fundamental.	97
Tabela 8: Tipo de formação (pública/privada) no ensino médio.	97
Tabela 9: Modalidade de ensino médio cursado	98
Tabela 10: Participação na vida econômica familiar.	99
Tabela 11: Qual a primeira língua que aprendeu na infância?	102
Tabela 12: Quais línguas escrevem?.....	103
Tabela 13: Porcentagem por questão, relativa ao motivo que levou a escolha dos cursos.	104
Tabela 14: Relação de candidatos inscritos para os vestibulares 2002/2007.....	106
Tabela 15: Área indígena onde Reside Atualmente.....	107
Tabela 16: Cursos escolhidos pelos candidatos na inscrição do vestibular 2002/2005.....	115

Lista de Figuras

Figura 1:	65
-----------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DOS ANOS 1990.....	13
2.1 Breve Histórico sobre o Banco Mundial	13
2.2 As perspectivas do Banco Mundial sobre Educação.....	17
2.3 As Propostas da LDB para o Ensino Superior	25
2.4 O Financiamento do Ensino Superior	26
2.5 Considerações Finais	28
3 AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA	30
3.1 Algumas considerações sobre o multiculturalismo.....	31
3.2 A legitimidades das políticas de discriminação positiva – As ações afirmativas	35
3.3 As ações afirmativas nos Estados Unidos	40
3.4 Contexto das ações afirmativas no Brasil.....	47
3.5 O debate em torno das Ações Afirmativas	55
3.6 Considerações finais.....	60
4. EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA AS POPULAÇÕES INDÍGENAS: A INSERÇÃO DOS GUARANI E KAINGANG NO ENSINO SUPERIOR PARANAENSE	62
4.1 Algumas considerações sobre as populações indígenas paranaenses	62
4.1.1 Dados Populacionais.....	64
4.1.2 Aspectos sócio-culturais dos Kaingang	67
4.1.3 Aspectos sócio-culturais dos Guarani.....	70
4.2 Breve retomada das políticas educacionais para populações indígenas a partir da Constituição de 1988.....	73
4.2.1 A Educação Escolar Indígena na Legislação Nacional a partir da Constituição de 1988.....	75
4.2.2 As Políticas Educacionais para Populações Indígenas no Estado do Paraná.....	78
4.3 O Ensino Superior Indígena – O Panorama Brasileiro.....	80
4.4 Os indígenas na Universidade: o caso do Paraná.....	86
4.4.1 O Vestibular Específico dos Povos Indígenas do Paraná.	87
4.4.2 A criação da CUIA – Comissão Universidade para os índios	92
4.5 Algumas considerações a partir dos questionários sócio-educacionais.	94
4.6 Levantamentos sobre a entrada e desempenho dos alunos.....	108
4.7 As discussões em torno da presença dos indígenas nas Universidades	117
4.8 Produção acadêmica sobre inserção dos indígenas na universidade.....	124
5 CONCLUSÃO	130
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	133

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é marcada pela diversidade cultural. Esta foi durante muito tempo negada, através da crença da existência de uma nação homogênea, propagada a partir do etnocentrismo europeu, que marca as sociedades colonizadas, através da tentativa de dominação cultural, econômica e política. Na América, esta tentativa de homogeneização esteve fortemente atrelada à negação dos conhecimentos das sociedades indígenas e da tentativa de imposição da cultura ocidental a estas populações.

Nessa perspectiva, a instituição escolar teve um importante papel de propagadora da concepção ocidental “que privilegia a cultura escrita em prejuízo da cultura oral e os conhecimentos das culturas tradicionais” (González, 2005, p.89). A escola para os indígenas teve durante muito tempo esta conotação. No entanto, esta concepção de escola e de educação vem se alterando, tornando-se para essas populações um campo de lutas pela preservação de sua cultura, identidade e garantia de seus direitos.

A partir, sobretudo da década de 1990, as discussões em torno de temas como multiculturalismo e interculturalidade entram no cenário das discussões nacionais, evidenciando um discurso de respeito à diversidade cultural, que perpassa textos de documentos oficiais, políticas de empresas, a mídia, etc. e de forma muito clara quando se refere à educação.

A preocupação com a escolarização e um maior acesso de grupos minoritários a educação em todos os níveis, tem perpassado os discursos dos organismos multilaterais e também os discursos governamentais. Verifica-se que a busca pela escolarização está muitas vezes relacionada à idéia de inserção no mercado de trabalho, sendo vista como um meio de acesso a este bem cada vez mais escasso.

Nesse sentido, discutir a inserção de minorias no ensino superior, ao tratar sobre a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses, é um desafio, já que por um lado a educação requerida por esses grupos minoritários é a que coloque na prática esse respeito à diversidade propagado pelos textos oficiais que muitas vezes apresentam o discurso, mas não contribuem com as condições para que os mesmos se efetivem.

Por outro lado, ao escrever sobre um processo em construção, muitos são os obstáculos. Estas dificuldades com relação à história do presente têm alguns eixos norteadores, como foi observado por Eric Hobsbawm (1998), no qual o autor salienta as

maiores dificuldades encontradas ao se tomar o presente como tema. Destacando entre elas:

(...) o da própria data de nascimento do historiador ou, em termos mais gerais, o das gerações; os problemas de como nossa própria perspectiva do passado pode mudar enquanto procedimento histórico; e o de como escapar às suposições da época partilhadas pela maioria de nós (HOBSBAWM, 1998, p. 243).

Além dessa dificuldade com a proximidade temporal do tema, trata-se de um assunto polêmico, que vem gerando inúmeras discussões, sobretudo a partir da década de 1990. No Brasil as discussões sobre políticas de ação afirmativa iniciam-se com a questão de inserção dos negros em setores como educação e mercado de trabalho e hoje perpassa outros grupos, como é o caso dos indígenas.

Pensando da perspectiva das fontes escritas, o material é ainda muito escasso. A nível nacional, a discussão sobre a inclusão dos indígenas no ensino superior vem ganhando força, sobretudo na última década, através de pesquisadores de universidades que estão implantando essa política.

Com relação às vagas para indígenas no Estado do Paraná, as discussões estão começando a surgir, visto que é um processo recente, iniciado em 2002, através da Lei nº 13.134 de 18 de abril de 2001, que destina aos indígenas do Estado três vagas em cada uma das universidades públicas paranaenses. A discussão começa a se concretizar dentro das comunidades indígenas e na universidade, que tem dupla função neste processo; inserir esses alunos em seu corpo discente regular e discutir, a nível teórico e prático, a forma como essa inserção deve ocorrer.

Com relação ao interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa, originou-se de minha participação desde 2000, em projetos do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da UEM, que trabalha com as populações indígenas do estado, sobretudo com os Kaingang, através de projetos interdisciplinares, envolvendo professores e alunos de diversas áreas como educação, história, arqueologia, lingüística, agronomia, zootecnia, entre outras. Durante esse período realizei um PIBIC relacionado as populações indígenas bem como visitas as Terras Indígenas, onde pude perceber um pouco da dinâmica dessas populações.

Através da presença no laboratório, comecei a conviver desde 2002, com os alunos indígenas da UEM, observando que esta presença vem gerando discussões no ambiente

universitário, através de vários aspectos: rejeição, preconceito, ignorância, mas também da tentativa de entendimento por parte de alguns professores e discentes, que passaram a se questionar sobre a presença desses novos alunos.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar como está se efetivando a política de inserção dos indígenas paranaenses no ensino superior. Para tal discussão o trabalho será dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo, foram abordadas questões relativas ao ensino superior, sobretudo a partir dos anos 1990. Dessa forma, pretende-se verificar como a educação brasileira caminha vinculada às políticas propostas pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, visando alinhar as políticas nacionais aos pressupostos do neoliberalismo, marcado pela parceria com as elites nacionais, através de medidas de ajustes econômicos, que visam uma redução do Estado nos investimentos em ações sociais, focalizando nos setores comprovadamente pobres.

Para tal objetivo, foram utilizados alguns documentos do Banco Mundial, para verificar como está sendo pensada a educação, sobretudo a educação superior para países subdesenvolvidos, como é o caso brasileiro. Além disso, foram destacadas algumas das características da LDB, bem como algumas considerações sobre o financiamento para o setor, já que este é um ponto fundamental para qualquer avanço na área.

No segundo capítulo discutiu-se um pouco sobre o multiculturalismo, entendendo as ações afirmativas como uma decorrência da política multicultural, definidas como:

Medidas especiais e temporárias, tomadas pelo estado (...) com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização por motivos raciais, étnicos, religioso, de gênero e outros (Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra – Ministério da Justiça, 1996, p.10).

Uma das importantes faces dessas políticas foram discutidas também nesse capítulo, no que refere-se a legitimidade de tais políticas, através dos pressupostos jurídicos que a permeiam, além de uma apresentação, ainda que sucinta, da forma como foram implantadas as ações afirmativas nos Estados Unidos, já que grande parte dos estudos brasileiros sobre o assunto, compara a política desses países, evidenciando a influência sofrida pelo Brasil, apesar de sempre considerar a diferença nas formas de tratamento das questões raciais nesses dois países, sendo os Estados Unidos marcado por

um segregacionismo durante muito tempo constitucional e o Brasil, por um escamoteamento da discriminação racial, através da crença na “democracia racial”.

Por fim, apresentou-se a forma como está se consolidando a política de as ações afirmativas no Brasil, sobretudo com relação à educação superior, através de algumas políticas públicas e privadas de inserção de minorias nesse setor. Além disso, serão apresentados alguns aspectos do debate acadêmico que está política vem gerando, através de opiniões contrárias e favoráveis a esse respeito.

No terceiro capítulo, foi analisado especificamente o caso das vagas suplementares para indígenas no Estado do Paraná. Para que se possa compreender melhor a experiência dos alunos indígenas na universidade, tem-se uma breve apresentação de alguns aspectos sociais e culturais das sociedades indígenas paranaenses compostas, sobretudo pelas etnias Kaingang e Guarani, além de um panorama geral sobre as políticas para a educação escolar indígena, sobretudo a partir da Constituição de 1988, tanto no âmbito nacional como estadual, bem como um panorama da inserção dos indígenas no ensino superior brasileiro.

Por fim, analisou-se como vem ocorrendo à implantação da lei nº 13.134 de 18 de abril de 2001, que oferece três vagas suplementares em cada uma das universidades públicas do Estado, que deverão ser disputadas exclusivamente pelos indígenas residentes no Estado. Em 2006 esta lei teve uma nova redação, através da Lei nº 14.995 de 09/01/2006, que aumentou esse número de vagas para seis. Assim, será exposto como vem ocorrendo à seleção desses alunos, através da realização do Vestibular Específico dos Povos Indígenas do Paraná.

Além disso, foram abordadas características desses candidatos, através de dados levantados com os questionários sócio-educacionais, preenchidos pelos alunos para a inscrição no vestibular, além de uma exposição da entrada e permanência desses estudantes, através de levantamentos realizados pela Comissão Universidade para os Índios – CUIA, bem como os debates que a entrada desses alunos vem gerando nos meios acadêmicos.

2 AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DOS ANOS 1990

Antes de discutir sobre o acesso dos indígenas ao ensino superior, são importantes algumas considerações sobre a universidade. Dessa forma, este capítulo objetiva analisar as características norteadoras do ensino superior brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990. Nesse sentido, verifica-se como a educação brasileira caminha vinculada às políticas propostas pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial¹, que visa a implementação em países em desenvolvimento² de políticas alinhadas com os pressupostos do neoliberalismo, marcado em grande medida pelos ajustes econômicos que visam uma redução do Estado nos investimentos em ações sociais, que passam a ser focalizadas nos setores comprovadamente pobres. Antes de expor as políticas do Banco Mundial cabe um breve histórico do mesmo.

2.1 Breve Histórico sobre o Banco Mundial

O BIRD – atualmente integrante do Grupo Banco Mundial, foi criado juntamente com o FMI em 1944, como resultado da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, na cidade de Breton Woods, originado pela preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem mundial. O objetivo do BIRD, segundo Azevedo e Catani, era de “financiar projetos de reorganização e desenvolvimento econômico” já o FMI tinha a “incumbência principal de trabalhar pela estabilidade do sistema monetário internacional” (AZEVEDO E CATANI, 2004, p.108).

Segundo os autores, o Grupo Banco Mundial é formado pelo BIRD, pela Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), a Sociedade Financeira Internacional (SFI), bem como a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional para a Regularização de Diferenças Relativas aos Investimentos (CIRDI).

¹ Nesse trabalho não se pretende uma análise unilateral que busque eximir as responsabilidades dos agentes internos quanto às políticas adotadas, pois não se acredita que as propostas dos organismos internacionais se imponham a um governo sem que as elites dirigentes tenham alinhamento com tais propostas. Para uma análise mais detida dessa questão ver OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

² A expressão países em desenvolvimento será utilizada para seguir a forma como é trazido nos textos dos organismos internacionais, mas não é a concepção que se propõe neste texto, no qual se considera que o termo a ser usado deva ser países subdesenvolvidos.

Embora seja comum denominar de Banco Mundial qualquer uma dessas Instituições, a maioria das vezes o termo faz referência ao BIRD e à AID.

Conforme Azevedo e Catani, o Bird tem 181 países acionistas, sendo efetivamente dirigido pelo Conselho de Administração, “composto por 24 membros e, dentre eles, cinco administradores são indicados pelos maiores acionistas do Banco Mundial – Estados Unidos, Japão, Alemanha, França e Grã-Bretanha” (AZEVEDO E CATANI, 2004, p.109). As decisões do Banco são extremamente centralizadas em poucos países, já que o sistema de votação respeita a quantidade de ações de cada país. Assim, o Grupo dos cinco países mais ricos do mundo, coordena a estrutura de poder do Banco, já que juntos detinham em 2000, 41,39% do poder de voto da AID, e 38,58 dos votos do BIRD.

Os autores ressaltam ainda que, além da concentração de forças do G-5, existe uma forte influência e similitude entre as ações/pensamentos do Banco Mundial e do Governo dos Estados Unidos.

O Banco Mundial passou por inúmeras modificações ao longo de sua história. Entre as modificações que ocorreram no cenário internacional, segundo Maria Clara Couto Soares (1998), a emergência da Guerra Fria trouxe ao centro das atenções “a assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo” cujo objetivo era o fortalecimento da aliança não comunista, através de políticas no âmbito internacional, no qual o banco Mundial se envolveu visando a “estabilização e expansão do sistema capitalista mundial, mediante programas de ajuda e concessão de empréstimos crescentes aos países do Sul a partir dos anos 50” (SOARES, 1998, p.18).

A partir desse período, o Banco Mundial foi adquirindo o perfil de banco voltado para o financiamento de países em desenvolvimento, tal como é conhecido hoje. Segundo a autora, no período de 1956 a 1968, 70% dos empréstimos do banco destinaram-se para o setor de infra-estrutura, como energia, telecomunicações e transportes, visando o fortalecimento das economias nacionais. A partir de 1968, inicia-se no Banco a gestão McNamara³, cujo enfoque se volta para o combate à pobreza, pautado no pressuposto de

³ Robert McNamara, ex-secretário de defesa dos Estados Unidos, foi nomeado para presidência do Banco Mundial em 1968, cargo que ocupou até 1980, sempre seguindo as orientações neoliberais, na qual a educação deve passar por profundas reformas, dando prioridade ao ensino fundamental. Segundo Robert Leher, a nomeação de McNamara, teve como objetivo “dar continuidade a ação imperialista dos Estados Unidos na Guerra fria, mas sem as garras da águia bélica à mostra. Foi nesse período que o Banco Mundial tornou-se o principal organismo internacional relacionado a educação, sendo o principal influenciador das reformas educacionais dos países periféricos e semiperiféricos”. Robert Leher. **Wolfowitz no Banco Mundial. A educação como segurança.** www.outrobrasil.net, acesso em 05/10/2006.

que a pobreza diminuiria como consequência do crescimento da economia mundial, relação que na prática não se verificava, pois embora a economia crescesse a pobreza não diminuía. Mesmo sob as evidências desses dados, a década de 1970 foi marcada por empréstimos nos setores produtivos como “a agricultura que passou para 27%, a indústria 18% e os setores sociais 12,5%, enquanto a infra-estrutura caiu para cerca de 37%” (SOARES, 1998, p.19).

Ideologicamente, já nos anos 1970, o Banco Mundial era fortemente influenciado pelas teorias monetaristas neoliberais, que iriam predominar nas conduções das políticas do Banco e do FMI nas décadas seguintes, sobretudo, a partir da década de 1980, caracterizada pelo destaque dado as reformas setoriais e estruturais. Observando também que o papel do banco se alterou profundamente nessa década, como pode ser observado na citação abaixo:

Nos anos 80, a eclosão da crise do endividamento abriu espaço para uma ampla transformação no papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e demais organismos multilaterais de financiamento. Estes passaram a figurar como agentes centrais no gerenciamento das precárias relações de crédito internacional e o banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio de programas de ajuste estrutural. De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 1998, p.20).

A partir desse contexto, o Banco Mundial como principal banco de empréstimos, passou a intervir na formulação das políticas internas dos países a que emprestava dinheiro, passando esta interferência a ser condicionalidade para novos empréstimos. Ao Banco Mundial e ao FMI foi atribuída a função - pelas grandes economias mundiais, sobretudo Estados Unidos - de reestruturação neoliberal nos países em desenvolvimento, assim “sem o aval desses dois organismos, todas as fontes de crédito internacional são fechadas” (SOARES, 1998, p.21). É nesse contexto que surgem os programas de ajuste estrutural, cujo conteúdo no Brasil será analisado no decorrer do texto.

Assim, na década de 1990, as reformas educacionais estão pautadas pela agenda neoliberal, com caráter mundial, extrapolando as fronteiras nacionais. As mudanças educacionais estão inseridas numa perspectiva mais ampla de reforma do Estado. No plano educacional, as prioridades são baseadas, sobretudo na idéia de garantia da educação

básica para todos. È nessa década que o Banco Mundial ganha visibilidade no setor educativo, embora venha trabalhando no setor há mais de trinta anos, como pode ser percebido na citação seguinte:

O primeiro crédito educativo foi concedido em 1963, à Tailândia, na África, para a educação do segundo grau. Desde então e até 1990, o BM havia concedido créditos de cerca de 10 bilhões de dólares, havendo participado em 375 projetos educativos em cem países do mundo. Os empréstimos abrangeram todos os níveis, desde a educação de primeiro grau até a pós-graduação, incluindo educação vocacional e não formal. (TORRES, 1998, p.128).

Os investimentos do Banco Mundial em educação tiveram diferentes prioridades em distintos momentos. Segundo Torres, nos anos 60, os empréstimos eram voltados, sobretudo para estrutura física e educação de nível médio, técnica e vocacional. A partir da década de 1970, as ações coordenadas pelo então presidente Robert McNamara, foram focalizadas no atendimento das necessidades básicas dos mais pobres, como moradia, saúde, alimentação e educação. A partir de então, verifica-se uma priorização na educação básica.

Tal ênfase na educação básica foi reforçada na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jontiem, na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990, convocada conjuntamente pela UNESCO, UNICEF, PNUD e o BM, que definiu este nível de ensino como prioridade para a década de 1990.

Nesta Conferência, foram estabelecidos compromissos por parte dos países participantes, entre eles o Brasil, no sentido de priorizar a educação básica visando à erradicação da pobreza via educação, criando a partir de então, um consenso por parte das elites dirigentes – entendidas como políticos, técnicos e organismos da sociedade - de que a prioridade educacional dos países em desenvolvimento deva ser o investimento nesse nível de ensino, estabelecido como educação para todos, prioritária para as pessoas entre sete e quatorze anos.

No documento resultante da conferência, no qual é estabelecido um plano de ação, percebe-se que não é necessário apenas dar ênfase de recursos à educação básica, é preciso também que amplos setores da sociedade sejam participantes no financiamento da educação, como pode ser verificado no Parágrafo primeiro do artigo 9º:

Para que as necessidades básicas de aprendizado para todos sejam satisfeitas, mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais

e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país (WCEFA, 1990, p.79).

Essas observações à cerca da Conferência de Jontiem são fundamentais, já que, com as recomendações dadas de priorizar o investimento em educação básica, o ensino superior fica relegado a um plano secundário, como será evidenciado nas páginas seguintes. Para tanto, serão utilizados alguns documentos do Banco Mundial, para verificar como está sendo pensada a educação, sobretudo a superior. Além disso, serão destacadas algumas das características da LDB, uma das mais significativas leis do período e por fim algumas considerações sobre o financiamento para o setor.

2.2 As perspectivas do Banco Mundial sobre Educação

O Banco Mundial é nos anos 1990, uma agência de grande influência nas políticas públicas brasileiras, entre elas as educacionais, apontando reformas que tem por objetivo racionalizar e dar eficiência à educação, na qual avaliação, autonomia universitária, diversificação, flexibilização, privatização são os eixos norteadores.

Valdemar Sguissard (2000), ao analisar as propostas do Banco Mundial, trabalha com a idéia de similitude entre as recomendações/orientações que o Banco Mundial dirige aos países em desenvolvimento e as reformas implantadas no Brasil na década de 1990. Segundo o autor, fica claro que a educação superior é um dos setores públicos que o banco visa privatizar. Assim:

(...) o incremento à integração com a economia mundial, a ênfase no papel do mercado na alocação de recursos, a diminuição do papel do Estado com relação tanto a economia quanto à área social dos serviços públicos em que se insere a educação superior (SGUISSARD, 2000, p.18).

Segundo o autor, essa perspectiva se expressa no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado de 1995, elaborado sob a coordenação do MARE (1995 – 1998) – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – que teve como ministro, o economista e cientista social, Luis Carlos Bresser Pereira. No documento, há uma ênfase na necessidade de reforma do Estado, como meio de assegurar o crescimento sustentado na

economia, visando uma reforma da administração pública, que deve ser reconstruída em bases modernas e racionais, pautada nos princípios da chamada administração gerencial.

Segundo o documento, as reformas nos anos 1990 é um tema universal e no Brasil adquire importância singular, já que o Estado “não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas e ele dirigidas, sobretudo na área social” (BRESSER PEREIRA, 1995, p.10). Nesse sentido, é apresentado um pacote de ajustes que estão claramente vinculadas aos ajustes neoliberais⁴ propostos pelo Banco Mundial. São eles:

(1) ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua governança, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRESSER PEREIRA, 1996, p.11).

Nesse sentido, é feita apologia ao setor privado e a eficiência do mercado, com o objetivo de justificar a privatização das instituições públicas. Ao Estado caberá a partir de então, a responsabilidade de promotor e regulador do desenvolvimento, que será empreendido pelo mercado, através da administração pública gerencial, inspirada na administração de empresas, ou seja, pautadas em princípios econômicos.

A questão da administração é pujante nas recomendações do Banco Mundial, os problemas relativos aos financiamentos dos serviços sociais - entre eles os educacionais - muitas vezes têm seus focos modificados. A baixa qualidade da educação, verificada nos países em desenvolvimento, é atribuída a má administração dos recursos destinados a essa área e não a uma quantidade insuficiente de recursos, numa perspectiva de maximização da

⁴ Para uma melhor idéia do que sejam esses ajustes estruturais sugere-se a leitura de Eric Toussaint. Segundo o autor um programa de ajuste estrutural é a melhor garantia existente de que um país continuará a pagar sua dívida externa, sendo, portanto pré-requisito para que os países continuem conseguindo empréstimos. O alinhamento com as reformas propostas deve ser feito antes que o empréstimo ocorra, como prova de que o governo está engajado em realizar uma reforma econômica. O autor divide esses ajustes em duas fases. A primeira visa a estabilização econômica a curto prazo, mediante as seguintes medidas: desvalorização e unificação da taxa de câmbio; austeridade fiscal, no que se refere a todas as categorias de gastos públicos; liberalização dos preços; fixação dos preços dos produtos petrolíferos e dos serviços públicos e desindexação dos salários. Na segunda fase tem-se a aplicação dos ajustes estruturais propriamente ditos – a estabilização macroeconômica – através da: liberalização do comércio, privatização das empresas públicas, reforma tributária, privatização da terra, abrandamento das regulamentações do mercado de trabalho, rever o papel dos sindicatos, reforma nos sistemas de aposentadorias e pensões e por fim a boa governança, no qual o estado autoritário tenha uma fachada de democratização. Eric Toussaint. **A bolsa ou a vida. A dívida externa do Terceiro mundo: as finanças contra os povos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

eficiência e da equidade, fazendo apologia do setor privado. Isso aparece claramente no documento do Banco Mundial “Prioridades y Estratégias para la Educación” de 1995.

Neste documento, a educação é vista como forma de levar ao desenvolvimento sustentável e econômico, bem como a redução da pobreza, isto porque a educação levaria ao acesso ao trabalho. Não se fala em educação, nem em nenhuma outra política social, como uma política universalistas, base do direito de cidadania. A orientação do documento é pela focalização⁵ “o rápido desenvolvimento econômico de sociedades inteiras não é possível sem um investimento suficiente na preparação e educação dos muito pobres e das minorias” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xxxii.).

Assim, tem-se como pressuposto a priorização na educação básica como forma de redução da pobreza, dando ênfase na educação como forma de atingir o desenvolvimento, através de uma educação para a equidade, competitividade e cidadania. Sempre baseada na focalização nos setores mais vulneráveis, ou seja, os grupos dos muito pobres, além de políticas compensatórias para grupos discriminados, como é o caso das minorias étnicas e das mulheres que pertencem ao grupo dos comprovadamente pobres⁶.

A partir desses princípios, verifica-se a tentativa de desmonte de qualquer proposta que vise o ensino superior gratuito e como direito de todo cidadão. Segundo o Banco Mundial, os países em desenvolvimento já gastam demais com a educação superior, dessa forma não devem gastar com subsídios como “alojamentos e comida aos estudantes; propondo também a cobrança de taxas dos alunos já graduados” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.03). Outra questão evidenciada no documento é a ineficiência do crédito educativo, justificado por esse não ser administrado por organismos como bancos, o que evitaria a inadimplência.

A participação da família e da comunidade é vista como fundamental nas instituições de ensino, para agir como incentivo para a melhoria da qualidade “não se

⁵ Eric Toussaint cita um documento elaborado pela OCDE “*A factibilidade política do ajuste*” destinado aos governantes, no qual trás algumas recomendações para uma boa governança, com relação a alguns erros a evitar, evidência as políticas públicas universalistas “Um programa que atingisse igualmente todos os grupos (isto é, que fosse neutro do ponto de vista social) seria mais difícil de aplicar do que um programa discriminatório, que fizesse certos grupos suportarem o ajuste e poupassem outros para que apoiasse o governo”. Christian Morrison. **A factibilidade política do ajuste**. 1996. Apud. Eric Toussaint. **A bolsa ou a vida. A dívida externa do Terceiro mundo: as finanças contra os povos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

⁶ Segundo dados da Unesco, o número de pessoas que ganham menos de 1 dólar por dia passou de 1.200 milhões em 1987 para 1.500 milhões em 1999. As previsões são de que no ano de 2015 passarão a ser 1.900 milhões. Aqueles que ganham menos de 02 dólares, que também são pobres, são 3 bilhões, ou seja, metade da população mundial. Cadernos da UNESCO BRASIL, Brasília, 2002.

deveria proibir as escolas públicas de obter recursos das comunidades locais, quando o financiamento público é insuficiente e quando esses recursos adicionais constituem o único meio de obter uma educação de qualidade” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.78).

Com relação ao modelo de universidade, recomenda a separação entre instituições de ensino e pesquisa e as instituições apenas de ensino. Segundo a tese do Banco é melhor que se concentrem essas duas atividades apenas em algumas universidades públicas e não em todas, devido seu alto custo.

No documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995), verifica-se de forma clara a postura do banco frente as educação superior e a reafirmação dos pressupostos do documento citado anteriormente.

Com relação aos desafios e limitações do nível superior, apresenta o setor como responsável pela formação de quadros para ocuparem os cargos de responsabilidade, tanto no setor privado quanto no público. Além disso, atribui as instituições universitárias, à função social de formar a identidade nacional, e diz que o desenvolvimento desse nível de ensino está atrelada ao desenvolvimento econômico, responsabilizando este setor pela produção de crescimento econômico, que levaria ao alívio da pobreza em longo prazo, como pode ser verificado no excerto abaixo:

As instituições de nível superior têm a responsabilidade principal de entregar as pessoas os conhecimentos necessários para desempenhar cargos de responsabilidade nos setores públicos e privados (...) Na maioria dos países as instituições de ensino superior também desempenham importantes funções sociais, já que contribuem para formar a identidade nacional (...) os investimentos nesse nível de ensino contribuem para aumentar a produtividade de trabalho e a produzir um crescimento econômico mais alto a longo prazo, elementos que são fundamentais para o alívio da pobreza (BANCO MUNDIAL, 1995, p.1).

Nesse sentido, a ênfase educacional do Banco não se dará na educação superior, já que a redução da pobreza é uma questão urgente e para o seu alívio mais rápido, o remédio recomendado é o investimento prioritário em educação básica.

O documento evidencia que a educação superior vem passando por uma crise mundial, já que depende de financiamento fiscal em todos os países. Nesse sentido, mostra que os recursos para o setor vêm diminuindo, principalmente nos países em desenvolvimento, acarretando uma diminuição da qualidade do ensino, atribuindo a este fator, juntamente com a baixa demanda global de recursos humanos mais qualificados, a

causa do desemprego dos estudantes graduados nesses países, não tocando assim na questão do desemprego estrutural causado pela dinâmica do capitalismo⁷.

Segundo o documento, o ensino superior foi nos últimos 20 anos, o setor educacional que mais cresceu, devido a altos níveis de subsídios dados pelos governos, destacando que em muitos casos esse crescimento é insustentável do ponto de vista fiscal, gerando uma queda na qualidade. Além disso, o setor tem sido afetado pela queda de qualidade dos níveis de ensino fundamental e médio, salientando ainda seu caráter elitista:

Embora o rápido aumento das matrículas tenha dado lugar a um maior acesso a educação superior a grupos tradicionalmente menos privilegiados, entre eles mulheres e estudantes provenientes de zonas rurais, o ensino superior segue sendo em geral elitista, e a maioria dos estudantes provem de famílias ricas (BANCO MUNDIAL, 1995, p.2).

Todos esses argumentos são utilizados para mostrar que o investimento em educação deve se dar preferencialmente em níveis básicos de educação, justificando assim a retirada do Estado da responsabilidade com a educação superior, além disso, visa mostrar que o problema central não se refere à falta de recursos, mas a má administração desses, como é o caso do subsídio para os estudantes.

O problema da diminuição dos recursos por estudantes se agrega a seu uso ineficiente (...) como moradia, alimentação e outros serviços financiados para os estudantes (...) Estes elevados subsídios a estudantes de universidades públicas constituem não apenas um investimento educacional ineficiente como também um gasto social regressivo. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.2).

Depois de constatar essa crise que o setor vem passando nos últimos anos, mostra que é possível obter melhores resultados sem aumento de recursos, para tanto, propõe reformas para a educação superior que é apresentada de forma sucinta em quatro orientações:

- Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o estabelecimento de instituições privadas;
- Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, entre elas, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados;
- Redefinir a função do governo no ensino superior;

⁷ Para uma melhor discussão do desemprego estrutural causado pela dinâmica do capitalismo sugere-se a leitura de Viviane Furrester em textos como **O horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997 ou **Uma estranha ditadura**. São Paulo: UNESP, 2001.

- Adotar políticas que estejam destinadas a autorgar prioridade aos objetivos da qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

Segundo o documento, estas medidas visam melhorar a equidade, eficiência e qualidade do ensino superior. No entanto, para Sguissardi essas propostas do banco sintetizam:

(...) as necessidades de ajuste econômico e fiscal dos países em desenvolvimento, as premissas das análises econômicas do tipo custo/benefício norteiam as principais diretrizes do Banco para a reforma dos sistemas de educação superior: priorizam-se os sinais de mercado e o saber como bem privado (Sguissardi, 2000, p.15).

Essa visão de educação como bem privado perpassa todo o documento. No entanto, alerta para as dificuldades de implementação das reformas, já que considera que os alunos do nível superior são oriundos das famílias mais ricas, detentoras de poder político, o que pode gerar instabilidade política, mas diz que romper com este esquema é fundamental.

Nas propostas do Banco, o modelo de universidade está longe do sentido de grande universidade que une ensino, pesquisa e extensão, já que considera esse modelo muito custoso, portanto não apropriado para países em desenvolvimento, que devem optar por instituições universitárias privadas, voltadas apenas para o ensino, e mais sensíveis as necessidades do mercado de trabalho.

Com relação à segunda orientação, enfatiza também os benefícios de institutos profissionais e técnicos e o ensino a distância como forma de acesso de um maior número de alunos, já que seus custos são mais baixos.

Sobre essa modalidade de ensino, Kátia Souza Lima (2004) mostra que ela é vista pelo governo como forma de democratização do acesso às instituições públicas de ensino superior, no entanto, segundo sua hipótese:

(...) essa modalidade de ensino omite uma estratégia de aprofundamento do processo de privatização da educação pública brasileira, aspecto, inclusive, diretamente relacionado com as diretrizes da Organização Mundial do Comércio - OMC para a periferia do capitalismo e a implantação da Área de Livre Comércio das Américas - ALCA – a educação como serviço (LIMA, 2004, p.1).

Para Lima, essa idéia de educação como serviço, que perpassa essa modalidade de ensino, está em perfeita consonância com os ideais neoliberais de privatização das

instituições estatais, algumas vezes não apresentada de forma explícita, mas através da ênfase nas parcerias entre o setor público e privado.

Retomando o documento do Banco Mundial, com relação aos gastos, às diretrizes são muito claras, propondo a diminuição da participação do Estado, ao ressaltar que é necessário aos países em desenvolvimento, recorrer ao setor social para ajuda nos gastos, além da grande ênfase na necessidade de financiamento privado.

Uma das formas para que isso ocorra é a participação dos estudantes nos gastos, pois considera como já exposto acima, que a maioria dos estudantes do nível superior, são oriundos de famílias com boas condições financeiras, assim, propõe que estes paguem mensalidades. Encontra-se também a proposta de ajuda dos ex-alunos através de sistemas tributários, idéia de empréstimos de empresas de crédito e a venda para empresas privadas de serviços técnicos e de consultoria, o que acabaria orientado as pesquisas universitárias para as prioridades do mercado.

Diante dessas recomendações, é evidente que o documento não deixaria de tocar na questão da redefinição da função do governo e da redefinição do setor privado de educação superior e mostra que o Estado não pode abandonar totalmente o setor, pois:

- Os investimentos em ensino superior geram benefícios externos importantes para o desenvolvimento econômico, como os benefícios a longo prazo nos investimentos básicos, e o desenvolvimento e transferência tecnológicas, devido a que não podem ser utilizadas pelas pessoas, dão como resultado investimentos privados em ensino superior consideradas socialmente sub ótimas.
- As imperfeições dos mercados de capital limitam a capacidade das pessoas para obterem empréstimos adequados para a educação, o que prejudica em especial a participação de grupos minoritários, mais economicamente desfavorecidos no ensino superior (BANCO MUNDIAL, 1995, p.10).

No entanto, considera que na maioria dos países em desenvolvimento, a participação dos governos excede os níveis considerados economicamente eficientes. Para que as reformas de educação superior tenham êxito são necessários três fatores “1) o estabelecimento de um marco coerente de políticas; 2) maior apoio aos incentivos e mecanismos orientados ao mercado para aplicar as políticas, e 3) maior autonomia administrativa das instituições públicas” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.10). A questão da autonomia está colocada no sentido do Estado se liberar cada vez mais do financiamento e as universidades procurarem formas de captação de recursos, vinculando-se assim a lógica do mercado.

Sguissardi (2000), ao analisar um outro documento do banco Mundial “Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise” de março de 2000, apresentado como uma revisão das idéias tradicionais do Banco Mundial questionará se o Banco realmente mudou seus princípios, já que nesse período, as recomendações do documento Estratégias e Prioridades de 1995, já haviam sido implementadas nos países em desenvolvimento. Segundo o autor:

O novo documento analisa de forma articulada e bastante pertinente, a nosso ver, a nova configuração da economia dos países centrais e da revolução científico-tecnológica ou sociedade do conhecimento, mas não avança nenhuma interpretação crítica das razões das desigualdades e da pobreza dos países que abrigam 80% da população mundial (SGUISSARDI, 2000, p.36).

Percebe-se nesta fala, que não se toca nas concepções essenciais que norteiam as recomendações do Banco, embora reconheçam os equívocos relacionados às análises estritamente economicistas sobre a educação superior, sobretudo as relacionadas às taxas de retorno. Segundo Sguissardi (2000), está presente no documento às prioridades de investimento em educação básica, além da crença na eficiência do mercado e observa que os governos de países pobres já gastam demais com esse nível de ensino. E o autor conclui esse pensamento mostrando que:

No entanto, tomado no amplo contexto em que foi produzido, necessita-se prosseguir sua análise e das ações do Banco para qualquer conclusão isenta de ingenuidade ou exagerado otimismo. Sirva ele, ao menos – caso ainda não baste a consciência que temos hoje, povo e autoridades, dos imensos desafios da educação superior do país – para nos alertar sobre a necessidade de profunda revisão das ações de reformas atuais nesse nível de educação, visando ao estabelecimento de uma nova e pertinente política de expansão e qualificação da educação superior pública de que o Brasil necessita (SGUISSARDI, 2000, p.39).

São esses alguns dos pressupostos apresentados pelo banco Mundial para a Educação Superior, pautado na idéia de parceria público/privado, não considerando esse nível de educação como prioritário e como direito universal de todo cidadão. A partir de agora será apresentada uma breve análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, documento também da década de 1990, que tem seus princípios diretamente alinhados aos do Banco Mundial.

2.3 As Propostas da LDB para o Ensino Superior

Um dos principais elementos da legislação nacional da década de 1990 foi em 1996, depois de oito anos de tramitação, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 conhecida como projeto Darcy Ribeiro, substituto do projeto originário da câmara, fruto de longa discussão tanto no senado como na sociedade. Assim, a LDB discutida por educadores, no campo científico e político-sindical, foi descartada em nome de uma LDB, que não colocava em risco os ajustes, trazendo em seus artigos as possibilidades de efetivação das reformas iniciadas no país, seguindo a agenda internacional de ajustes estruturais.

Isaura Belloni (2002), ao analisar a educação superior na nova LDB, faz uma comparação entre a LDB aprovada e o Projeto de Lei na Câmara, que tramitou durante oito anos. Para a autora, o texto da nova LDB é muito mais voltado para a efetivação das políticas de ajuste estrutural, já que reforça a tendência de uma educação superior voltada para profissionalização em detrimento de uma formação global.

Ressalta ainda, que a LDB flexibilizou ou reduziu as exigências com relação à criação e credenciamento de Instituições de Ensino Superior, questão tratada com muito mais cuidado na lei anterior, propondo apenas três critérios para caracterizar a universidade, “produção intelectual institucionalizada, um terço do corpo docente, pelo menos com título de mestre ou doutor e um terço do corpo docente em regime de tempo integral” enquanto no texto anterior levava-se em consideração também “infra-estrutura para ensino e pesquisa, cursos de pós-graduação com base em atividades de pesquisa científica e tecnológica, produção científica comprovada, um terço do corpo docente com dedicação exclusiva” (BELLONI, 2002, p.138).

Segundo a autora, a redução dos requisitos expressa uma concepção de universidade pautada na tarefa de ensino, baseada na reprodução dos conhecimentos já cristalizados “em claro e direto prejuízo do desenvolvimento da ciência, da cultura e da arte por meio da pesquisa e da extensão interativa com a sociedade” (BELLONI, 2002, p.138).

A obrigatoriedade da união entre ensino, pesquisa e extensão restringem-se às universidades, ficando as demais instituições de ensino superior sem essa responsabilidade. Assim, segundo Catani e Oliveira (2002, p.82) “o padrão de grande universidade, pautada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como modelo de expansão para a

educação superior, não foi mantido”. Isto pode ser evidenciado no artigo 52 da LDB parágrafo único, no qual se prevê a criação de universidades especializadas por campo de saber.

Esta postura abre espaço de atuação para instituições públicas ou privadas, que podem ser tanto universidades como instituições não universitárias, que nem sempre terão a qualidade no ensino e na pesquisa. Além disso, reflete uma divisão positivista da ciência, deixando em segundo plano a interdisciplinaridade.

Outra questão de relevância apresentada por Belloni, refere-se à avaliação das instituições, com o objetivo de credenciá-las e aprimorar a qualidade da educação superior. Porém, o assunto é tratado de forma lacônica na LDB, referindo-se apenas as questões relativas aos processos de autorização e reconhecimento de cursos e instituições. Essa tarefa continua a cargo do Executivo, como era feito antes. Assim destaca que:

Lamentavelmente, mais uma vez, pode-se estar perdendo a oportunidade de implantar uma estratégia séria e adequada para a melhoria do sistema de educação superior e de contribuir para a criação de uma cultura institucional, na qual a avaliação seja parte da rotina da instituição (BELLONI, 2002, p.140).

Nesses aspectos abordados, evidenciou-se que os pressupostos da LDB estão claramente alinhados aos pressupostos do Banco Mundial, e dessa forma das lideranças políticas brasileiras, já que o texto de lei aprovado é a proposta de um deputado ligado à aliança de centro direita liderado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, mostrando assim, como já foi dito, que não se pode eximir as responsabiliza dos setores internos nas elaborações das políticas públicas, apesar da grande influência internacional.

2.4 O Financiamento do Ensino Superior

Diante de todas as restrições e orientações apresentadas sobre a educação superior, evidencia-se que o financiamento para o setor vem nos últimos anos sofrendo inúmeros ataques, tais como a retirada do texto da lei da LDB do número máximo de alunos por professor, e já que o salário dos professores tem um impacto considerável nos custos do ensino, superlotar as salas de aula pode ser uma medida adotada, cortes drásticos no que se refere à carreira docente, o não cumprimento do governo Fernando Henrique Cardoso da forma de cálculo do valor mínimo a ser gasto por aluno, constante na Lei nº 9.424/96. Com

relação ao PNE não se estabeleceu um padrão básico de custo por aluno, além de não fixar valor do PIB a ser gasto com educação.

Dessa forma, a implementação de recursos para aumento de vagas e de melhoria de qualidade, sobretudo nas instituições públicas, tem andado a passos lentos na última década, quando não tem sido restringido ainda mais, solapando assim a possibilidade de efetivação de uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino, nas diversas regiões do país.

José Marcelino de Rezende Pinto (2002), faz um balanço do financiamento da educação no Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). O autor inicia o texto com um dado incomodo, embora não desconhecido, mostrando que enquanto nesse governo se gastou 10% do PIB com o pagamento da dívida externa, apenas cerca de 4,2% do PIB foi utilizado com educação.

Como já mencionado, a LDB aprovada nesse governo, foi a substituta de um projeto que durante oito anos tramitou no congresso e que expressava as reivindicações dos setores comprometidos com a educação pública de qualidade e segundo autor “embora o capítulo sobre o financiamento seja o que sofreu menos alterações, estas ocorreram para pior” (PINTO, 2002, p.112).

Para Pinto, a tramitação do PNE⁸ - Plano Nacional de Educação – de 2001, foi um reprise do que ocorreu com a LDB, o governo apresentou um substituto, que devido pressões do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, tiveram alguns avanços que foram vetados pelo presidente. Essa foi uma medida de impacto tomada no governo FHC com relação ao financiamento. Seu objetivo é definir as metas a serem atingidas pelo país nos próximos 10 anos a partir de sua aprovação, bem como os meios para que isso ocorra, como pode ser observado abaixo:

- Ampliar progressivamente a participação porcentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5%.
- Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público através do plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salário e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social (BRASIL, 2001, p.42).

⁸ O PNE – Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, tem como objetivo definir metas a serem atingidas pela educação do país em 10 anos a contar pelo ano de sua aprovação, além de definir os meios para que essas metas sejam atingidas. A elaboração do PNE está estabelecida no artigo 87 da LDB, que segue as diretrizes da já citada Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que recomendava aos países participantes a elaboração de planos decenais de educação.

Com relação à educação superior, o autor mostra a meta é atingir em 10 anos 30% da faixa etária entre 18-24 anos, no entanto essas metas estão longe de serem cumpridas, já que os itens mais significativos com relação ao orçamento foram vetados pelo presidente, conforme citação abaixo:

- (Vetado) Criação por meio de legislação, de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído, entre outras fontes, com pelo menos, 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino para a manutenção e expansão da rede federal. (meta 24)
- (Vetado) Ampliar o programa de crédito educativo de modo a atender 30% da população matriculada no setor privado. (meta 26)
- (Vetado) Ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica de forma a triplicar, em 10 anos, os recursos do setor (PINTO, 2002, p.120).

Dessa forma, fica a questão de saber como se dará essa expansão da oferta do ensino superior, sem aumentar o montante de investimento nesse nível de ensino, já que todos os mecanismos para um financiamento que vise uma educação de qualidade foram barrados.

Outro aspecto destacado pelo autor, refere-se aos empréstimos obtidos de organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial. Pinto alerta para os altos custos desses empréstimos, os setores interessados não participam da elaboração dos projetos, além disso, capta recursos caros para projetos que poderiam ser desenvolvidos com recursos internos. Por fim, esses recursos pouco representam no montante aplicado em educação, menos de 1%, mas acabam por influenciar no alinhamento das políticas educacionais do país com as políticas propostas pelos organismos internacionais.

O autor conclui o texto evidenciando que inúmeros são os desafios referentes à educação, como por exemplo, criar condições para a efetivação das metas do PNE, além da necessidade no país uma reforma educacional de fôlego.

2.5 Considerações Finais

Percebe-se com o exposto, que as influências do Banco Mundial são muito fortes nas políticas sociais e econômicas brasileiras, sobretudo quando apoiadas pelas elites dirigentes, que de alguma forma se identificam com os pressupostos liberais propagados.

Políticas baseadas nesses pressupostos foram fortemente evidenciadas pelas ações dos governos durante os anos 1990.

A partir dos pressupostos orientadores das políticas públicas propagados nesta década, a universidade pública, como um bem da nação encontra-se permanentemente ameaçada, sobretudo em seu sentido político e cultural atrelado ao projeto de nação. Os investimentos para a manutenção de pessoal qualificado e de estruturas são relegados a um plano secundário. A idéia de autonomia está diretamente vinculada à captação de recursos privados e a venda de serviços para o mercado.

Para que haja uma mudança dessa realidade, faz-se necessário uma mudança de postura da sociedade em geral, como pode ser evidenciado nesse excerto de José Luiz Coraggio:

As políticas sociais atuais são, portanto, o resultado não apenas da avassaladora iniciativa das forças inspiradas pelo novo conservadorismo de direita, como também da ausência de iniciativa e do comportamento defensivo das outras forças sociais e políticas, o que nos torna responsáveis por avançar além da denúncia esquematizadora ou da crítica ideológica (CORAGGIO, 1996, p.79).

Conclui-se assim, evidenciando a necessidade de discussão crítica sobre a atual situação do ensino superior no país e os pressupostos sobre o qual estão pautadas as políticas governamentais para o setor, bem como a necessidade de ampliação desse nível de ensino para uma parcela maior da população.

3 AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

A discussão sobre a questão racial na educação foi durante muito tempo negligenciada no Brasil, através do argumento de não haver problema entre raças no país. Com a elaboração de uma política internacional sobre diversidade cultural (FAUSTINO⁹, 2006) isso vem se alterando principalmente na última metade do século XX, período em que essas discussões passam a ser evidenciadas com mais força em diversas regiões do globo. Ações no sentido de assegurar a igualdade de oportunidades no campo do trabalho e da educação, ganham força após a Segunda Guerra Mundial, através dos movimentos sociais de trabalhadores, mulheres, negros e grupos étnicos, que passam a exigir do Estado melhores condições de acesso a essas áreas.

No Brasil, os grupos discriminados, principalmente a partir da década de 1970, passaram a se organizar e reivindicar políticas de inclusão social, já que a igualdade formal não se expressa nas práticas cotidianas dos grupos minoritários. Nesse sentido, as discussões e a legislação de reconhecimento aprovada após a Constituição de 1988, em torno da temática podem ser consideradas um avanço, já que deixam ao menos de ignorar a questão.

No entanto, se existe a percepção da necessidade da implantação de políticas para a diminuição das desigualdades no país, não há consenso sobre a forma como isso deve ser feito. Devido à situação histórico-social do Brasil, não se tem clareza sobre quais devam ser os critérios de realização das ações afirmativas. A discussão tem se dado em torno de políticas de cotas, uma das faces mais polêmicas das políticas de ações afirmativas. No entanto, não é claro para a sociedade se elas têm que existir, nem tão pouco se devem ser étnicas ou sócio-econômicas.

Assim, neste capítulo, será discutido um pouco sobre o conceito de multiculturalismo, que fundamenta a política da ação afirmativa, a legitimidade de tais políticas, bem como a forma como elas foram implantadas nos Estados Unidos e como tem se apresentado à discussão no cenário sócio-político no Brasil.

⁹ Rosângela Célia Faustino é doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM e pesquisadora do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da UEM

3.1 Algumas considerações sobre o multiculturalismo.

A sociedade brasileira tem o etnocentrismo¹⁰ como marca muito forte. Se no discurso isso vem lentamente se alterando, na prática é ainda muito evidente. O outro, desde o período colonial, sempre foi considerado aquele que não se enquadra no perfil do Europeu colonizador, ou para os parâmetros do capitalismo atual, que não tem o perfil de consumo dos bens produzidos pelo sistema. Neste sentido, grupos étnicos foram discriminados desde o período da colonização, tornando-se assim os grupos sociais que vivem a margem da sociedade.

No entanto, outras perspectivas têm entrado na pauta das discussões sócio-políticas do país, através de temas como o multiculturalismo, sobretudo devido à importância que questões relacionadas à cultura vêm adquirindo nas discussões políticas internacionais na atualidade, segundo Faustino:

Cultura e diversidade cultural têm feito parte das intervenções dos organismos internacionais, estão insistentemente presentes nos discursos de chefes de Estado, nas políticas públicas, na produção intelectual, na mídia, nas reivindicações dos movimentos sociais e, atualmente, tem constado também da agenda dos setores conservadores (FAUSTINO, 2006, p.2).

Segundo a autora, depois de séculos de políticas de colonização, marcadas por genocídios, desrespeito a diversidade cultural, o discurso está se alterando. Existe uma preocupação com a inserção desses grupos discriminados – mulheres, negros, indígenas. No entanto, uma observação de relevância é quanto ao fato dessa discussão ocorrer sem alteração nas relações sociais “Ou seja, estando o mundo organizado sob a mesma lógica da exploração (sem a qual não é possível existir o lucro), da acumulação e da concentração da renda, as relações com o “outro”, dizem, foram radicalmente transformadas” (FAUSTINO, 2006, p. 42).

Depois da segunda guerra mundial, criaram-se diversos organismos internacionais, como Unesco, cuja finalidade educacional e cultural é propagar a idéia de tolerância e paz, o Banco Mundial, com objetivos de reconstrução e desenvolvimento e o Fundo Monetário

¹⁰ Segundo Rocha (1999) etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc.

Internacional, que intervém nas economias periféricas com o argumento de promover estabilidade na economia mundial, estimular o crescimento do mercado evitando assim novas crises. Neste contexto, “a discussão sobre raça, racismo, discriminação, etnocentrismo tiveram seu significativo redirecionamento” (FAUSTINO, 2006, p.47). Sobretudo devido à necessidade de manter a estabilidade social, já que as questões raciais, em sociedades formadas por vários grupos culturais, passarão a ser consideradas um forte estopim para instabilidades sociais.

A questão da pobreza e da exclusão social é atribuída unicamente a questões culturais, não se questiona o sistema de produção capitalista que é “altamente excludente, centralizador e hegemônico, se perpetuado, promoverá a manutenção deste estado de coisas, ou seja, o aumento da pobreza, da exclusão e da discriminação dos pobres e dos grupos diferentes culturalmente” (FAUSTINO, 2006, p.63). Questões econômicas e políticas são transferidas para o campo cultural, tendo como solução uma educação diferenciada, gestada através dos termos multiculturalismo e interculturalidade¹¹, presentes nos currículos, nas falas dos governantes e na legislação.¹²

Na área da educação, o termo multiculturalismo vem ganhando cada vez mais espaço, já que este é o campo privilegiado de atuação dos multiculturalistas¹³, principalmente por ser a escola considerada o local de disseminação de idéias, conceitos e valores como: igualdade, respeito, tolerância, etc, pois a escola é vista como local de ajustamento social. O termo multiculturalismo, segundo Faustino é recente na literatura, o mesmo não era encontrado antes das reformas dos anos de 1990, sendo este um dos motivos que faz com que sua definição se torne complexa, sobretudo se for considerado os diversos atores sociais e as causas que giram em torno desse tema.

Segundo Gonçalves e Silva, o multiculturalismo surge em países onde a diversidade cultural é vista como problema para a construção da unidade nacional, vista assim como princípio orientador dos grupos culturalmente dominados. No começo ele expressava unicamente as reivindicações de grupos étnicos, a partir da segunda metade do

¹¹ Embora diversos autores sinalizem diferenças entre as concepções, o termo interculturalidade será usado com o mesmo sentido que o termo multiculturalidade.

¹² Sobre a forma como esse tema vem se apresentando para a questão indígena será discutido no próximo capítulo.

¹³ Existem várias sínteses sobre o multiculturalismo Cf. Torres (2001); Semprini (1999); Santos (2002). Um levantamento bibliográfico evidencia que os multiculturalistas mais conhecidos no Brasil são: Peter McLaren, Boaventura de Sousa Santos, Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão, Reinaldo Matias Fleury dentre outros.

século XX, passa a fazer parte do universo de outras minorias e outros grupos culturalmente dominados.

Estes 500 anos de história do Brasil foram marcados pela aparente acomodação, em que as populações trazidas de regiões da África e indígenas nativos, tiveram que utilizar sofisticadas táticas de resistência. Segundo estudos, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, emergem movimentos sociais protestando contra o regime militar, que passam a exigir além de direitos iguais o combate a preconceitos e estereótipos que justificavam a inferiorização desses grupos. No caso específico dos indígenas, sobretudo a partir da década de 1970, surgem inúmeras organizações não governamentais de defesa dos seus direitos, criando assim uma prática indigenista paralela á oficial. O surgimento desses movimentos na década de 1970 são, segundo Rosa Helena Dias da Silva¹⁴, resultado de três fatores: internos, externos e Continentais.

Com relação aos fatores internos, a autora destaca a situação limite que se encontravam os povos indígenas com relação aos seus territórios e sua cultura, “tendo seus territórios invadidos ou tomados, suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas, enfim, sendo condenados compulsoriamente ao extermínio enquanto povos etnicamente diferenciados (SILVA, 1999, p.96).

Com relação aos fatores externos, salienta Silva que, na década de 1970, começou a se articular uma resistência e oposição ao regime ditatorial implantado no país desde 1964, através de atores que foram “criando e desenvolvendo estratégias de luta para mudança e transformação da realidade sócio-política e econômica do país” (SILVA, 1999, p.96).

No cenário continental, a autora evidencia que havia uma busca por uma nova realidade social:

Por um lado, buscava-se a implantação de novos modelos políticos e econômicos (a partir do paradigma socialista) por outro, explodia a reação violenta das classes dominantes, impondo regimes ditatoriais, instaurando a repressão, perseguição, tortura e violência institucionalizada. (SILVA, 1999, p.6).

Um marco para os povos indígenas foi em outubro de 1974, a realização do Parlamento Índio-Americano do Cone Sul, em São Bernardino, no Paraguai. Os movimentos indígenas a partir desse marco estão reunidos, segundo a autora, por

¹⁴ Rosa Helena Dias da Silva é doutora em educação pela Universidade de São Paulo, professora da Universidade do Amazonas e assessora do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas.

elementos como a luta pela terra, a necessidade de solidificar a solidariedade inter-étnica, a questão do apoio a causa indígena como uma questão nacional e a construção de um projeto indígena, aliado a um projeto de menos miséria e fome para o Brasil.

Os indígenas que nesses quinhentos anos resistiram a políticas e práticas etnocêntricas defendem os princípios e ações multiculturais, com o objetivo de retomar a visibilidade da herança indígena, provocar uma revisão crítica do passado, na tentativa de reparação e de busca e reconhecimento de suas origens, bem como adquirir conhecimentos através de políticas educacionais menos etnocêntricas.

Desde o início dos anos 1990, o MEC, segundo Faustino (2006), tendo os organismos internacionais como parceiros na elaboração das políticas educacionais, passou a adotar o discurso de respeito à diversidade, proposta de práticas interculturais e pluralidade, através da elaboração de documentos, realização de eventos e demonstração de preocupação com os grupos que estiveram até agora à margem das práticas educacionais. No entanto, a formulação de políticas interculturais, são elaboradas de forma altamente centralizada. Os grupos interessados, muitas vezes até tem participação na elaboração de tais propostas, porém a última formatação nem sempre considera suas opiniões e necessidades.

Para Faustino (2006), deve-se refletir sobre o fato de que a ênfase na formulação de políticas do multiculturalismo pode se tornar uma estratégia de escamotear ou desarticular as reivindicações desses grupos, assim, alerta para o fato de que independente da corrente multiculturalista que estas políticas estão seguindo, existe uma convergência oriunda do seu próprio fundamento que é:

(...) sustentado pelo enfoque culturalista americano, o multiculturalismo não questiona as condições estruturais do sistema de mercado que mantém à margem aqueles que não tem lugar definido nas relações sociais de produção como exclui todos os que não se enquadram no projeto cultural hegemônico (FAUSTINO, 2006, p.73).

Entendendo as ações afirmativas, como uma decorrência da política multicultural, serão feitas algumas considerações acerca da legitimidade destas ações, bem como uma breve exposição da forma como estas foram implantadas nos Estados Unidos, já que as políticas de ação afirmativa no Brasil são fortemente influenciadas pelo modelo norte americano (MARX, 1997) embora com diferenças devido à realidade diversa entre esses dois países.

3.2 A legitimidades das políticas de discriminação positiva – As ações afirmativas

Ao se discutir uma questão tão polêmica quanto as Ações Afirmativas, não se pode deixar de expor os princípios jurídicos sobre os quais as mesmas estão pautadas. Uma das primeiras dúvidas que surgem, diz respeito à constitucionalidade ou não dessas políticas. A sociedade traz à pauta de discussão a existência ou não de direitos universais. Ao se referir ao conceito de igualdade, questiona-se sobre a legalidade de um tratamento diferenciado a grupos específicos.

Segundo Alexandre Vitorino Silva, juridicamente são dois princípios norteadores da noção de igualdade, o princípio da igualdade formal e da igualdade material.

De um lado, na acepção da igualdade formal, fala-se na necessidade de vedar ao Estado toda sorte de tratamento discriminatório negativo, ou seja, de proibir todos os atos administrativos, judiciais ou expedientes normativos do Poder Público que visem a privação do gozo das liberdades públicas fundamentais do indivíduo com base em critérios suspeitos tais como a raça, a religião ou a classe social. De outro, sustenta-se que, além de não discriminar arbitrariamente, deve o Estado promover a igualdade material de oportunidades por meio políticas públicas e leis que atentem para as especificidades dos grupos menos favorecidos, compensando, desse modo, as eventuais desigualdades de fato decorrentes do processo histórico e da sedimentação cultural (SILVA, 2002, p.1).

Segundo o autor, esse princípio de igualdade formal surge com o advento do ideário burguês, visando solapar o tratamento baseado no nascimento, propagado pela sociedade medieval. É o início da idéia de que todos devem ser iguais perante a lei. Ao Estado cabe o julgamento imparcial, com relação à classe social, religião, raça ou gênero, não podendo esta instituição adotar tratamento jurídico discriminatório que se baseie no princípio da desigualdade, devendo o direito ser aplicado de forma imparcial. No entanto, somente a idéia de igualdade perante a lei não garante a igualdade de oportunidades na sociedade capitalista, muitos grupos não conseguem atingir os “padrões mínimos de igualdade material, de oportunidades ou de ocupação dos espaços públicos relevantes com a simples premissa de que a lei não os discrimina” (SILVA, 2002, p.2).

Diante dessas constatações, tem-se em contraposição à discriminação negativa, a discriminação positiva, ou ações afirmativas, que visam à implementação de políticas, sejam elas oriundas do Estado ou da sociedade em geral, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades a esses grupos discriminados. Nesse sentido, as cotas são

apenas uma das versões dessas políticas, porém a mais radical e também mais controversa. No entanto, não se pode restringir as ações afirmativas às cotas:

(...) existem diversas outras medidas de promoção capazes de desempenhar o papel de instrumento de realização do princípio da igualdade material tais como incentivos fiscais e outras sanções promocionais, tais como aumento de pontuação em licitações a empresas que favoreçam a contratação multiracial de empregados (SILVA, 2002, 5).

As ações afirmativas no Brasil ganharam impulso com a Constituição de 1988, que tem vastos fundamentos e dispositivos que possibilitam ao Estado e a particulares a adoção de Ações Afirmativas:

Logo em seu preâmbulo preconizam os constituintes a instituição de um Estado Democrático de Direito, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, e a promover a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. A mensagem é clara no sentido do próprio reconhecimento da existência das desigualdades e do dever de combatê-las. (...) o art. 3º, que define os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, chega a ser redundante e tão enfático ao consignar tanto a redução das desigualdades sociais e regionais como a erradicação da pobreza e marginalização de um lado, e a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, de outro. Também o artigo 170 da Constituição reforça, mais uma vez, o objetivo de erradicação da desigualdade já manifestado nos objetivos da República no seu inciso VII (SILVA, 2002, p.5).

É notável na afirmação acima, a ampla dimensão que a questão da igualdade tem no texto da constituição brasileira, a mesma contempla objetivos e princípios que autorizam a instituição de diferenças para a promoção tanto da igualdade formal quanto material¹⁵. Isso se refere tanto aos portadores de necessidades especiais, quanto às discriminações no mercado de trabalho, a punição do racismo, os direitos garantidos aos indígenas etc. No artigo 37, VII é estabelecida a reserva de empregos públicos às pessoas portadores de

¹⁵ Farah (2005) elenca os seguintes itens constitucionais para a compreensão do estabelecimento de ações afirmativas: "Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; "Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito... II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

deficiências físicas. Já no ADCT do art. 68 é assegurada a propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades remanescentes dos quilombos.

Segundo Marco Aurélio Mendes de Faria Mello (2001), ex-presidente do Supremo Tribunal Federal, a única forma de corrigir as desigualdades é colocar o peso da lei a favor daqueles que são discriminados, ou seja, tratados de forma desigual, e a constituição traz em seu texto, amplas possibilidades para que isso ocorra, desde que haja vontade política. Segundo o jurista, são considerados como preceitos fundamentais da república:

Primeiro construir uma sociedade livre, justa e solidária. Segundo garantir o desenvolvimento nacional, (...) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, e por último, no que nos interessa, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Pode-se afirmar sem receio de equívoco que se passou de uma igualização estática, meramente negativa, no que se proibia a discriminação, para uma igualização eficaz, dinâmica, já que os verbos “construir”, “garantir”, “erradicar” e “promover” implicam, em si, mudança de óptica, ao denotar “ação”. Não basta não discriminar. É preciso viabilizar - e encontramos na carta da república base para fazê-lo - as mesmas oportunidades (MELLO, 2001, p.18).

A polêmica causada pela adoção da política de cotas (FARAH, 2005) em algumas universidades, evidencia que estas questões não são consensuais, pois trata-se da extensão de benefícios aos grupos que sempre foram colocados, pela classe dominante, à margem da sociedade.

Com relação ao âmbito federal, o PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos prevê como uma de suas ações, o desenvolvimento de ações afirmativas, além de apoiar as iniciativas privadas que promovam a discriminação positiva, bem como a formulação de políticas de promoção social e econômica à comunidade negra.

Há grande controvérsia entre juristas sobre a constitucionalidade da política de cotas. Apresenta-se também uma discussão em torno de saber se a implantação de cotas fere o princípio da igualdade formal. Segundo Alexandre Vitorino aparentemente, ao se reduzir as chances de acesso a membros de grupos majoritários haveria uma violação. No entanto, se houver comprovadamente um passado de discriminação a um determinado grupo, as cotas funcionarão como forma de solucionar o problema da isonomia formal. Tomando esse critério como parâmetro, não se poderão adotar cotas com critérios

visivelmente arbitrários. O autor salienta ainda que, observados esses cuidados, as ações afirmativas terão caráter temporário, à medida que dados empíricos constatem que as desigualdades acarretadas pela discriminação no passado foram sanadas.

As cotas também serão consideradas inconstitucionais, se houverem outras medidas capazes de solucionar o problema. E destaca que “será lícito que a maioria suporte algum tipo de sacrifício para que a igualdade material seja implementada”. Porém deixa claro que não se pode tolerar qualquer tipo de ônus e que as mesmas só se justificam se tiverem caráter temporário, “destinada a corrigir uma distorção e fazer com que o critério discriminatório, ao longo do tempo, seja dissolvido” (SILVA, 2002, p.7).

A polêmica em torno da constitucionalidade demonstra que a sociedade brasileira, por não ter se preocupado com a desigualdade ao longo de sua história, não sabe lidar com políticas públicas igualitárias, além de que, o bem em questão encontrava-se cristalizado, como pertencente a uma classe bem definida, branca da elite e classes médias, já que a educação superior é vista como meio de obter poder e privilégios.

Segundo Raquel Coelho Lens César, em sociedades que tem um perfil equitativo de distribuição, uma política de distribuição universal é eficaz, porém esse não é o caso do Brasil, cuja desigualdade de grupos minoritários se perpetua com políticas universalistas, sobretudo por sua base excludente para esses grupos.

Dessa forma, enquanto o princípio da igualdade de todos perante a lei é atribuído a todos os cidadãos, “alguns grupos tiveram a sua plena cidadania negada, somente a adquirindo no momento constitucional atual com normas específicas de afirmação de direitos” (CÉSAR, 2005, p.59). Esse é o caso de inúmeros grupos como mulheres, negros, idosos, índios, analfabetos, que somente com a constituição de 1988 se tornaram sujeitos de direito.

Uma das preocupações com relação a essa política é a de que a mesma não se torne um privilégio, nem tão pouco um agravante a discriminação. Segundo a autora, não se pode ver essas ações como um privilégio já que:

Preliminarmente privilegiar significa tratar com regalias setores que por si só já se diferenciam do todo por terem mais acesso a bens, direitos e recursos de que os outros, ou seja, são setores que não precisariam de nenhum benefício do poder público, ou porque sempre o tiveram, ou

porque têm amplas chances de os conseguir sem uma proteção especial do Estado (CÉSAR, 2005, p.59).

Pelo exposto, não se pode considerar os princípios das ações afirmativas como uma regalia, já que seu objetivo é promover a justiça social e uma sociedade mais igualitária, sobretudo no acesso aos bens públicos. Além disso, o tratamento diferenciado deve sempre ser aplicado com relação aos desiguais, sobretudo quando essa desigualdade é utilizada para a discriminação negativa, para a autora um conteúdo discriminatório como a reserva de vagas, deve harmonizar os seguintes critérios:

- 1) que a norma específica referente ao caso concreto esteja de acordo com a norma geral da igualdade(...);
- 2) que a norma específica promova o fim pretendido (...);
- 3) que o meio utilizado seja o mais eficaz para a obtenção do fim almejado constitucionalmente (...);
- 4) que haja uma adequação entre o meio empregado, que é a norma com seu conteúdo igualitário, e o fim pretendido. (...);
- 5) que a diferenciação ou classificação feita na lei seja natural e razoável, e não arbitrária ou caprichosa (...);
- 6) que o meio adotado seja o menos gravoso, ou que traga mais benefícios do que prejuízos à sociedade, isto é, dentre os meios disponíveis e igualmente adequados para promover o fim, cabe verificar se não há outro meio menos restritivo dos direitos fundamentais afetados
- 7) que haja uma conexão lógica razoável entre o motivo para a implementação da medida, o fim a que se pretende chegar, e o meio implementado na persecução desse fim (CÉSAR, 2005, p. 61).

Com o exposto, verifica-se que a discussão brasileira sobre o assunto caminha muito para o campo da legitimidade jurídica, institucional e social. O estudo de cotas deve proceder de uma reflexão cuidadosa, principalmente em países com uma herança colonialista escravocrata como o Brasil, no qual as cotas são tratadas como forma de compensação. Porém independente da questão da constitucionalidade muitos são os argumentos utilizados pelos defensores e opositores de tais medidas.

O professor Carlos da Fonseca Brandão (2005) faz uma sistematização de tais argumentos com relação à adoção de cotas nas universidades. A favor de tais medidas, encontram-se argumentos como o de que o sistema de cotas pode promover a diversidade étnica e cultural no meio universitário. Além disso, permite que grupos étnicos historicamente discriminados tenham acesso ao ensino superior público, repara injustiças históricas, possibilita mobilidade para grupos discriminados. Ao atingir grupos afro-

descendentes, afirmam os defensores das cotas, que elas atingirão indiretamente a classe menos favorecida economicamente.

Por outro lado, questões contrárias são destacadas tais como: a reserva de vagas para determinados grupos não resolve a questão dos excluídos das universidades por questões econômicas, a mobilidade atinge majoritariamente os membros da classe média e não os pobres sejam eles negros, brancos ou pardos, promove discriminação contra grupos não beneficiados, os ingressantes nas universidades por meio dessas políticas têm um nível de escolaridade menor que os alunos que não ingressam por esse sistema.

Sobre a questão do mérito o autor salienta que:

Ainda que se considere o mérito um valor específico das sociedades liberais e capitalistas, ou o adotamos, ou, se queremos mesmo ser igualitários – e por que não dizer socialistas? – o abandonamos, elegendo um critério único para ingresso no ensino superior público o critério da condição socioeconômica dos candidatos, beneficiando assim, como indicou Rawls, as pessoas menos favorecidas da sociedade (...) não há como negar que a implantação de um sistema de cotas distorce o fundamento de um sistema baseado no mérito, entendido como seleção dos mais bem preparados intelectualmente para ingressarem no ensino superior público, de forma que esses alunos tenham maior probabilidade de se formarem, e, ao mesmo tempo, menores probabilidades de se evadirem (BRANDÃO, 2005, 97).

Um dos argumentos mais utilizados para criticar o sistema de cotas, também evidenciado pelo autor, é o fato de que o sistema de cotas para acesso as universidades ataca o efeito e não a causa efetiva do problema que seria a melhoria dos níveis de ensino fundamental e médio públicos no país. No entanto, acredita-se que enquanto essa melhoria não ocorra são necessárias medidas para que estas desigualdades diminuam.

3.3 As ações afirmativas nos Estados Unidos

As ações afirmativas nos Estados Unidos, ganham visibilidade, sobretudo na década de 1960, em confluência com as lutas pelos direitos civis encabeçadas pelos negros americanos a partir desse período. Embora a realidade racial entre Brasil e Estados Unidos seja muito diferente, muitos estudos sobre o tema trazem a comparação entre os dois países e as influências sofridas pelo Brasil. Nesse sentido, cabe observar como ocorreram as

ações afirmativas neste país, iniciando pelo entendimento que os norte-americanos da mesma:

Um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras, mesmo que informais e sutis, que impeçam o acesso por minorias e mulheres a seus lugares de direito no emprego e instituições nos Estados Unidos. (OLIVEN, 1996, p.75).

Estudando sobre a história dos EUA, percebe-se claramente a divisão da sociedade em dois grupos distintos. A segregação foi durante muito tempo, vista como solução para os problemas de embates étnicos e sociais. Segundo Oliven, esta segregação feria os conceitos liberais de igualdade por nascimento, propagada pela república. Até a aprovação da lei de direitos civis na década de 1960, a segregação negra era fundamentada em lei, a Suprema Corte considerava a questão como constitucional, evidenciava-se nessa sociedade a idéia do igual, porém separado “no início dos anos 50, dezessete estados americanos proibiam crianças negras e brancas de freqüentarem as mesmas escolas” (OLIVEN,1996, p.75).

Em 1964 ocorre a aprovação da Lei dos Direitos Civis, o segregacionismo havia perdido sua constitucionalidade, mas na prática, isso não era suficiente para acabar com o fosso entre brancos e negros, a simples neutralidade legal não era capaz de acabar com décadas de discriminação, evidenciando assim, a necessidade de um combate ativo à discriminação racial e melhoria efetiva das chances oferecidas àqueles que tiveram seus direitos legalmente negados durante muito tempo.

Sobre os marcos desse tema, percebem-se algumas ações antes da década de 1960. Segundo Valter Silvério, a primeira referência à ação afirmativa no país, como o termo é entendido hoje, aparece na legislação trabalhista de 1935, prevendo que “um empregador que fosse encontrado discriminando sindicalistas ou operários teria que parar de discriminar e ao mesmo tempo, tomar ações afirmativas para colocar as vítimas nas posições que elas estariam se não tivessem sido discriminadas” (SILVÉRIO, 2002, p.14).

Em 1941, o então presidente Roosevelt, estabelece uma medida exigindo que as indústrias que tinham contrato com as forças armadas adotassem uma postura não discriminatória no emprego. Já no governo de Harry Trumam (1945-1952), tem-se uma comissão mista para a o estudo e levantamento das recomendações para a ampliação dos

direitos civis, esta comissão teve como uma de suas propostas o fim da segregação racial. Em 1954, a suprema corte estabelece como inconstitucional a segregação baseada em critérios raciais de alunos em escolas públicas, porém devido às controvérsias originadas por tal medida sua implementação levou cerca de dez anos.

No entanto, medidas efetivas em termos dessas políticas foram implementadas a partir da década de 1960, no âmbito do movimento por direitos civis norte-americano. O movimento feminista e estudantil passa a se articular e mostrar as contradições entre a democracia existente no país e o liberalismo norte-americano. Nesse período é cada vez mais forte e crescente a influência de lideranças como Martin Luther King Junior e Malcolm X.

Com o fim da constitucionalidade da segregação racial, outro problema se apresenta para a sociedade norte-americana, a simples neutralidade do poder público não garantia a inclusão negra e o fim da discriminação racial. Nesse sentido, tem-se a necessidade de implementação de ações afirmativas.

O termo Ação Afirmativa passa a ser usado de forma mais ativa a partir de 1961, neste ano o então presidente Kennedy, através da Ordem Executiva nº 10.925, cria a Comissão para a Igualdade de Oportunidades no Emprego – EEOC. No ano de 1962, o governo proíbe a discriminação em projetos federais de habitação, bem como o Ministério de Saúde, Educação e Bem Estar, este “ausente até o momento anterior, passou a garantir a integração final de escolas públicas do sul negando aos distritos escolares que permanecessem segregando assistência financeira federal” (MOEHLECKE, 2000, p.26). Foi mais especificamente em 1964, no governo de Lyndon Johnson, que foi aprovada a Nova Lei dos Direitos Civis. Em 1965, o mesmo presidente passa a exigir a não discriminação no emprego por parte de todas as empresas com contratos federais, bem como a Lei de Direito de Voto. Em 1967, Johnson acrescentou o gênero entre as categorias protegidas pela Ação Afirmativa. Este foi um importante personagem para o encaminhamento dessa política no país, cabe observar que o mesmo tinha um grande apoio do congresso para tomar estas medidas. Em 1969, o presidente Richard Nixon cria o Escritório de Empresas de Negócios de Minorias, visando o incentivo a empresas geridas por minorias, além de propagar a idéia de desenvolvimento de um capitalismo negro.

Estes são alguns dos dados cronológicos sobre as ações afirmativas nos Estados Unidos. Neste país, a discriminação é muito marcante nas instituições escolares,

evidenciando assim o caráter elitista da educação. Crianças negras não podiam estudar nas mesmas escolas que crianças brancas, independente de distância que essas escolas ficam de suas casas, elemento que causou inúmeros protestos por parte dos pais. Para se ter uma idéia da resistência dos “sulinos” em relação à integração dos negros, a partir do momento em que em parte do país foi permitida as crianças negras freqüentarem escolas de brancos, os Estados do sul davam a opção de bolsas de Estudos para as crianças brancas em escolas particulares.

A década de 1970 foi um período de questionamento dessa política nos tribunais federais e na Suprema Corte. Segundo Oliven (1996), as ações afirmativas no país sempre foram tratadas de forma focalizada, cada caso era analisado em sua particularidade, a primeira decisão judicial sobre um caso de constitucionalidade de uma ação afirmativa para minorias raciais foi o caso Allan Bakke.

Allan Bakke, um estudante branco, se inscreveu, na década de 70, para a seleção na escola de medicina da Universidade da Califórnia, em Davies. A escola tinha um programa de Ação Afirmativa que reservava 16 lugares de suas 100 vagas para minorias. Bakke não conseguiu admissão e processou *os regents*, responsáveis pela Universidade da Califórnia, considerando-se discriminado. Ele argumentou que teria sido admitido caso as 16 vagas não tivessem sido retiradas da competição aberta, e que inclusive, tinha médias mais altas do que a dos estudantes de minorias que foram admitidos. O programa de admissão foi considerado constitucional. Um dos argumentos do juiz foi que: “A fim de superarmos o racismo, nós temos que primeiro levar em conta raça. Não há outra maneira” (OLIVEN, 1996, p.80).

Nesse contexto de não segregação, a educação é percebida como fundamental para a consolidação de um sistema político democrático no país, as escolas são vistas pelas lideranças negras como meio de libertação e possibilidade de mobilidade social. Nesse sentido, cabe observar como essas medidas passaram a se refletir nas instituições de ensino superior.

A massificação do ensino superior nos Estados Unidos ocorreu, sobretudo a partir do fim da Segunda Guerra Mundial. Entre os anos de 1950 a 1985, o número de alunos aumentou em cinco vezes. A integração no ensino superior acontece de forma distinta da educação básica, o conflito pela integração negra na educação básica era menos acirrado, as dificuldades davam-se, sobretudo em torno do problema de melhoria de acesso dos

negros à educação superior, que era majoritariamente privada e autônoma com relação ao governo federal.¹⁶

Segundo Oliven, foi principalmente com a política de ações afirmativas que se verifica de forma mais acentuada a diversidade no ensino superior, em termos da presença de minorias, nas universidades mais seletas do país. Dessa forma “nas universidades americanas categorias como raça, etnia e gênero tem um grande peso na seleção de professores, funcionários e alunos” (OLIVEN, 1996, p.75). Em alguns casos, pertencer a determinado grupo racial, influenciava positivamente no ingresso do candidato.

No entanto, a diversidade não foi aceita de maneira consensual, ela extrapolou os limites da universidade, ligando-se as questões da nacionalidade americana. Com as políticas de ação afirmativa, a população branca passa a se sentir prejudicada, como é o caso dos critérios de seleção adotados pelas universidades observado no caso do estudante Allan Bakke citado acima.

Essa decisão dizia que a Universidade não poderia reservar um número específico de vagas para minorias, mas que poderia considerar o critério racial como um elemento complementa para a admissão de candidatos pertencentes a minorias. Essa medida de adesão jurídica surpreende devido à história de segregação vivenciada durante séculos. Por outro lado, não há motivos para surpresas ao se deparar com posturas como a desse estudante, já que durante séculos a história de seu país é marcada pelo privilégio dos brancos, pois os negros eram marginalizados e excluídos da possibilidade de competir de forma mais igualitária para o acesso as boas universidades do país, sobretudo em se tratando de cursos considerados de elite.

Porém, não se deve pensar que as ações afirmativas eram amplamente utilizadas. A maioria das universidades não adota critérios raciais para a seleção de seus candidatos. O aumento de grupos minoritários no ensino superior não se dá somente pelas políticas de ação afirmativa, mas à expansão desse nível de ensino.

Oliven apresenta diversos atores que estão debatendo sobre essa política, evidenciando os argumentos contrários e favoráveis. Essa questão é muito polêmica entre

¹⁶ Nos Estados Unidos, nesse período, independente da instituição de ensino superior ser pública ou privada, esse nível de ensino era pago.

os críticos e os defensores das ações afirmativas, para Takaki, um asiático americano, professor da Universidade da Califórnia:

Os críticos da Ação Afirmativa, muitas vezes omitem o fato de que através da história norte-americana, houve sempre discriminação positiva para homens brancos, que se beneficiaram, durante muito tempo de oportunidades educacionais e profissionais que lhes eram reservadas. Eles desfrutavam de inúmeras vantagens sociais, sem ter de enfrentar concorrências de mulheres e de minorias consideradas não brancas. Na medida em que essas medidas eram repassadas aos seus filhos brancos, por gerações e gerações, elas se tornaram cumulativas (OLIVEN, 1996, p.81).

Por outro lado, os críticos dessa política tentam resgatar o caráter individualista, competitivo e meritocrático tão marcante na sociedade norte-americana, Oliven, citando Murray, um dos opositores dessas políticas, evidencia esse tipo de pensamento que identifica:

(...) um estado bem-feitor (ele torna as pessoas preguiçosas); com relação a juizes permissivos (eles encorajam o crime) com relação a escolas socialmente conscientes (mais preocupadas em integrar alunos diferentes que em ensiná-los) (...) Murray propõe o total desmantelamento do sistema de bem estar federal, deixando as pessoas em idade de trabalhar sem nenhum recurso exceto o mercado de trabalho, membros da família, amigos ou serviços públicos e privados financiados localmente (OLIVEN, 1996, p. 81).

Percebe-se nessa fala, a crença que permeia o ideário de grande parcela da população branca, ou seja, a idéia de que as condições das minorias se dão por fatores individuais, já que cada um é responsável pela sua condição social, pois acreditam haver trabalho para todos. Desconsideram as discriminações sociais a grupos étnicos, raciais e de gênero. A história social real, marcada pelos privilégios dos brancos, considerados seres superiores são desconsiderados, assim não se pode aceitar esses princípios de critérios individualistas já que os mesmos foram violados no passado.

Segundo alguns defensores das ações afirmativas, citados por Oliven, como é o caso de Duncan Kennedy, as ações afirmativas deveriam ser adotadas em larga escala, tendo a raça como critério. O autor fala das escolas de Direito, evidenciando que é fundamental a todos os grupos terem uma elite capaz, conhecedora de seus direitos para poder defendê-los.

Uma das formas de tornar mais aceitável a política de Ação Afirmativa é a de apresentá-la, não como uma política de discriminação positiva, mas como uma forma de respeitar as diferenças culturais numa sociedade, que se torna cada vez mais intercultural (OLIVEN, 1996, p.82).

O fato de ignorar as diferenças não significa que elas não existem, mas apenas que elas não estejam evidentes, assim alguns defensores dessa política são favoráveis a que elas sejam trazidas a público, para serem inseridas nas discussões políticas. Outro elemento importante a ser observado é quando as diferenças existentes dentro do próprio grupo, os indivíduos não são idênticos, eles têm suas especificidades.

A partir dos anos 1990, as discussões começam a tomar um novo tom no país. Evidencia-se uma tendência a priorizar as políticas baseadas em critérios sócio-econômicos, bem como uma crítica a políticas de cunho raciais, pois elas tendem a uma discriminação inversa, ou até mesmo a acentuação da discriminação contra negros, gerando em alguns casos ações de violência.

Com uma corte mais conservadora, durante a administração do presidente Ronald Reagan e pela adoção das políticas neoliberais por este governo, esta foi desde seu início uma década de regresso nas políticas de ação afirmativa, vistas cada vez mais como um meio de discriminação inversa, pois à medida que reservava vagas para minorias, excluía parcelas da população branca. Argumenta-se que essa política fere o princípio de igualdade de oportunidades para todos, apregoada pela constituição.

Difícilmente será criado um consenso em torno de questão tão controversa como as ações afirmativas, independente do grau de discriminação que faça parte da história do país. Porém, apesar das controvérsias geradas em torno de tais políticas, não se pode deixar de mencionar seus efeitos benéficos. Segundo Leonard (1997), entre 1974 e 1980, os números de contratações de homens e mulheres negros aumentou de forma significativamente nas instituições que tinham contratos com o governo e que por esse motivo tinham que adotar medidas afirmativas. Já Oliven, como foi mencionado acima, evidencia que a diversidade no ensino superior norte-americano, sobretudo nas instituições de mais prestígio, só ocorreu através da política de ação afirmativa.

Para Oliven, embora as ações afirmativas possam ser criticadas sobre muitos aspectos - um deles o de não questionar a orientação individualista e meritocrática da sociedade americana, não sendo voltada para a solução dos problemas de grande parte de

grupos discriminados, que continuam a margem sem condições nem mesmo de aproveitar as chances a própria ação afirmativa – essa política favoreceu a mobilidade social de certos segmentos da população negra e grupos discriminados, abriu a porta das universidades para minorias que sem ela, certamente não teriam acesso a esse nível de ensino.

Assim, embora as ações afirmativas nos Estados Unidos sejam vistas por muitos no Brasil como uma política equivocada, sendo dessa forma rejeitada, observa-se que mesmo não tendo acabado totalmente com o racismo neste país, proporcionou segundo alguns autores, uma mobilidade social nunca vista antes.

3.4 Contexto das ações afirmativas no Brasil

O reconhecimento da necessidade de ações afirmativa no país, já de início causa uma celeuma para a idéia de nação que foi criada e propagada ao longo dos séculos, tão bem descritas por Gilberto Freire e seu “mito da democracia racial”, pressupondo uma nação sem conflitos ou problemas raciais. A nação brasileira, segundo Freire, tinha uma característica peculiar - a miscigenação - marca da confraternização étnica racial entre brancos, negros e indígenas, na qual a miscibilidade e plasticidade entre o português e o negro, eram vistas como o embrião do "caráter nacional”.

O mito da democracia racial ganha consenso, sobretudo na década de 1950, período em que se tem vinculada a imagem da nação brasileira a idéia de unidade nacional, de que todos caminham juntos em favor da grandeza do país, não se veicula a idéia de nação discriminatória de grupos, sejam eles étnicos ou sociais. Para os governantes brasileiros, reconhecer a necessidade de ações afirmativas é reconhecer não a discriminação existente no país, mas perceber que temos uma diferença social grandemente influenciada por fatores étnicos.

Nesse sentido, o contexto de discriminação racial no Brasil é muito diferente dos Estados Unidos e qualquer aproximação com aquelas políticas devem ser feitas com muita cautela. Aqui, a constitucionalidade da discriminação racial com relação aos negros, foi abolida juntamente com a escravidão em 1888. A partir dessa data, todos os indivíduos negros passam a ter garantido sua igualdade perante a lei. A libertação dos escravos criou a ilusão de uma sociedade igualitária, porém esta não visava à integração dos negros recém libertados. Evidenciado pelo processo imigratório fortemente implementado pelos

agricultores e estimulado pelo Estado, sem a preocupação de absorver a mão de obra recém libertada.¹⁷

A discriminação aqui é muito mais escamoteada, não tendo um segregacionismo constitucional como nos Estados Unidos, as elites se acreditam democráticas e esse ideal se propaga por toda a sociedade. Embora haja um abismo social entre negros e indígenas e a população branca, verifica-se seu caráter de não segregacionismo constitucional, já que desde a formação da sociedade brasileira, existe uma convivência entre esses grupos.

A denuncia desse mito pelas organizações negras na década de 1970, foi um importante passo para a discussão em torno da necessidade de políticas de inclusão, para que de fato os negros se inserissem na sociedade nacional. Existem hoje, na sociedade brasileira, discussões acirradas em torno de saber qual a melhor forma de solucionar a dívida social histórica que o país tem com grupos discriminados, dessa forma as ações afirmativas tem apresentado características de ações compensatórias, centradas em medidas redistributivas ou assistencialistas.

As ações afirmativas no Brasil não são recentes, embora seu teor tenha se modificado ao longo das décadas. Em 1950 tem-se a primeira medida tomada nesse sentido, pelo então presidente Getúlio Vargas, que determinou as empresas multinacionais instaladas no Brasil, que reservassem um terço de suas vagas para trabalhadores nacionais.

Em relação aos negros, a primeira medida ocorreu em 1983, através do projeto de lei nº1332/83. Este previa a destinação de vagas para negros no mercado de trabalho, projeto este nunca foi apreciado pela Câmara dos Deputados. Em 1988 a Constituição traz questões importantes como, o reconhecimento do racismo como crime e o direito de posse das terras pelas comunidades remanescentes de Quilombolas. Com relação aos indígenas, a constituição apresenta inúmeras garantias quanto ao respeito a sua cultura, como será exposto no próximo capítulo.

É sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1990, que a discussão em torno das ações afirmativas ganha força no Brasil, é nessa década que surgem as primeiras propostas concretas de ação afirmativas no país. O Brasil tem como tarefa no cenário mundial resolver seus problemas sociais, aparecendo assim à ampliação da oferta

¹⁷ Cabe observar que muitos dos recém libertados não queriam continuar trabalhando nas lavouras brasileiras, dessa forma a imigração de qualquer forma seria necessária, mais com uma política de incorporação do trabalho recém liberto isso se daria em menor quantidade.

educacional como uma medida estrutural e emergencial, já que a educação e o mercado de trabalho podem ser considerados setores fundamentais para a questão social.

Fica evidente, se for considerado os níveis de pobreza comparativamente entre brancos, negros, indígenas, mulheres, etc. que não basta ao Estado deixar de praticar a discriminação no campo legislativo ou administrativo, são necessárias medidas concretas para proporcionar aos grupos discriminados a inserção efetiva na vida social, política e econômica do país. Faz-se necessário promover a igualdade de oportunidade e o respeito às diferenças.

Um dos marcos das reivindicações de políticas de ação afirmativa no país foi em 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, em comemoração aos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares. Contando com a presença de cerca de 20.000 pessoas, na qual seus organizadores denunciavam que a legislação e políticas públicas antidiscriminatórias, não estavam sendo suficientes para acabar com a discriminação racial no país. Mostravam que os princípios apregoados pela Constituição Federal, não estavam sendo efetivados. A partir dessa data, a discussão em torno das questões raciais entrou de forma mais ampla na pauta do debate público brasileiro. Neste ano verifica-se a primeira política de cotas adotada a nível nacional, estabelecendo 30% das vagas para candidaturas de mulheres nos partidos políticos¹⁸.

Entre os anos de 1996 e 1997, o governo incorporou políticas específicas para a população negra, tanto no I Plano Nacional de Direitos Humanos, quanto no documento que resultou do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra. Em 1996 o Palácio do Planalto e o Ministério da Justiça, com o apoio do Itamaraty, promoveram o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: O Papel das Ações Afirmativas nos Estados Democráticos Contemporâneos¹⁹, cujo objetivo, com a participação de renomados membros da academia brasileira, era obter contribuições para a formulação de políticas voltadas para a população negras, no entanto “as medidas propostas naquele momento enfrentaram dificuldades de implementação, devido à escassez

¹⁸ Não se quer colocar este evento como algo responsável pela mudança da legislação, mas apenas mostrar que foi uma das formas de denuncia que ocorreu em meio a um processo de reivindicações por políticas anti-discriminatórias.

¹⁹ Deste seminário resultou a publicação do livro SOUZA, J. (ORG) Multiculturalismo e Racismo: Uma comparação Brasil Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

de recursos e de um órgão específico que fosse responsável pelas mesmas” (HERINGER, 2005, p.51).

Heringer destaca que as políticas de ação afirmativa passaram a ser discutidas de forma mais sistemática a partir do ano de 2000, com a preparação para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada em Durban na África em 2001, sob os auspícios da ONU. Nesta o governo brasileiro reconheceu o histórico de discriminação social do país, recebendo como recomendação a adoção de medidas afirmativas.

Porém, à medida que o movimento negro ia pressionando o Estado, o mesmo respondia com medidas pontuais, como é o caso da reserva de vagas na seleção de cargos públicos, como ocorreu a partir de 2001, nos ministérios da agricultura e da justiça. O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foi marcado, segundo a autora, por medidas pontuais que não tinham coesão e interligação entre si.

Em 2003, já no governo Lula, criou-se a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - sinalizando a tarefa assumida pelo governo de promoção da igualdade racial tão evocada por grupos discriminados no país. A função da secretaria seria coordenar ações integradas com os demais ministérios, não cabendo a ela a execução das ações, mas a fiscalização das mesmas. Para a SEPPIR, a “promoção da igualdade racial é entendida como redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, e a ação afirmativa é vista como um dos instrumentos do Estado para a realização da igualdade racial” (HERINGER, 2005, p.52).

A secretaria concentra suas ações nas áreas da educação, saúde e direitos das comunidades quilombolas, no campo da diversidade cultural e religiosa, mercado de trabalho e relações internacionais, visando cumprir, sobretudo os tratados internacionais ratificados pelo Brasil no combate à discriminação racial. No campo da educação, Heringer evidencia a implementação da lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, além das medidas de acesso dos negros ao ensino superior, através de cotas e do Prouni.

No campo da saúde, o trabalho ocorre no sentido de definir junto com o Ministério da Saúde, prioridades relacionadas à saúde da população negra. Verifica-se também, políticas de acesso a terra, crédito agrícola e segurança alimentar para as comunidades remanescentes de quilombolas.

Avaliando as políticas do governo Lula, a autora observa iniciativas importantes, embora permaneça ainda um frágil sistema de acompanhamento das políticas implantadas. Se por um lado ganharam espaço algumas lideranças afro-descendentes, por outro, há no governo uma coalizão da qual fazem parte lideranças e instituições pouco sensíveis às propostas de inclusão racial.

A partir de 2001, as discussões geram grande polêmico e impacto no cenário nacional passando a ser implantadas nas universidades. A pioneira da política de reserva de vagas para grupos raciais foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. A discussão, a partir dessa medida, torna-se objeto de grande polêmica, visto que em sua primeira versão, superavam as cotas para estudantes de escolas públicas, já que diminuíam as vagas de livre concorrência.

A UNB foi a primeira Universidade Federal a implantar as cotas raciais. A partir do segundo vestibular de 2004, 20% das vagas da instituição seriam reservados para negros, e 02 vagas reservadas para indígenas em cursos específicos, medida esta geradora de grande discussão na sociedade. Uma das grandes polêmicas se deu em torno dos critérios adotados para definir quem era ou não negro. A universidade deixou a cargo da CESPE/UNB – Centro de Seleção e Promoção de Eventos - que para evitar fraudes, optou por fotografar os candidatos no ato da inscrição, esta fotografia passaria pela análise de uma Comissão, composta por uma estudante, uma socióloga e um antropólogo da UNB, além de três representantes de entidades ligadas ao Movimento Negro, eles tiveram 20 dias para analisar quais candidatos teriam suas inscrições homologadas.

É neste cenário, que vem ocorrendo as discussões em torno das ações afirmativas, embora não se acredite numa paridade social na lógica do sistema capitalista, faz-se necessário diminuir o fosso entre os grupos étnicos, que acabam se identificando como grupos sociais, principalmente no que diz respeito à igualdade de oportunidades. O sistema educacional em vigor é desde sua origem não inclusivo, reprodutor e quanto mais se avança nas séries mais essa realidade se agrava, a isso soma-se a má qualidade do ensino público, sobretudo com relação ao ensino fundamental e médio. Os que visam à entrada em universidades de ponta, ou nas universidades públicas, estão estudando em escolas da rede privada, local em que o acesso de negros é muito baixo.

Um dos motivos de discussão deve-se ao fato de não haver uma lei federal que dê respaldo jurídico as instituições de ensino superior para implantarem tal política, as

instituições o fazem levando em consideração sua autonomia, podendo assim ser questionadas sempre que alguém se sentir prejudicado. Não que uma lei federal seja a solução para todos os problemas, mais seria um respaldo para essas iniciativas. Pode-se verificar conforme a tabela abaixo que até dezembro de 2005, tramitaram 35 projetos de lei na câmara dos deputados tratando sobre o acesso ao ensino superior, sem que até o momento nenhum tenha sido aprovado, como pode ser observado no quadro abaixo.

Número/ Projeto de Lei	Ementa	Situação
4339/1993	Dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores etno-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior. - poder conclusivo das comissões - artigo 24, inciso ii.	Arquivado
73/1999	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Reservando cinquenta por cento de suas vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio.	Recebido em 12/4/2006 - Comissão de Educação e Cultura (CEC).
1447/1999	Dá nova redação ao art. 53 da Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996, estabelecendo reserva de 40% das vagas nas faculdades públicas, para alunos oriundos de cursos médios, ministrados por escolas públicas.	Arquivado
1643/1999	Estabelece reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino.	Arquivado
2069/1999	Dispõe sobre reserva de vagas nas instituições de ensino superior públicas para alunos egressos de escolas públicas.	Arquivado
2486/2000	Dispõe sobre reservas das vagas nas universidades públicas para alunos da rede pública de ensino.	Arquivado
2772/2000	Determina percentual de vagas nas Universidades Públicas Federais para alunos oriundos das escolas da rede de ensino médio estadual e municipal.	Arquivado
3004/2000	Dispõe sobre a reserva de vagas para vestibulandos negros nas universidades públicas. Dispõe sobre a reserva de 20% (vinte por cento) de vagas nas universidades públicas, para os vestibulandos de cor negra, durante 10 (dez) anos.	Apensado ao PL nº1866/1999.
4620/2001	Dispõe sobre a reserva de vagas nas Universidades Públicas do País, para estudantes trabalhadores e dá outras providências.	Arquivado
4784/2001	Dispõe sobre a obrigatoriedade da reserva de cinquenta por cento das vagas nas instituições públicas de ensino superior para estudantes que tenham cursado os últimos quatro anos do ensino básico em escolas públicas.	Recebido pelo CECD em 21/08/2001.
5062/2001	Dispõe sobre a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino.	Arquivado
5325/2001	Cria condições para a instalação do regime de cotas sociais pelas universidades públicas. Destinando percentagem de vaga da universidade pública a estudantes negros ou afro descendente.	Arquivado
5338/2001	Dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes carentes em instituições públicas federais de educação superior.	Arquivado

578 3/2001	Dispõe sobre o acesso a Universidades Públicas. Exigindo documento comprobatório de renda familiar no ato da inscrição do vestibular das universidades públicas, destinando metade das vagas aos alunos cuja renda familiar seja inferior a 10 (dez) salários mínimos.	Arquivado
5870/2001	Assegura que 50% das vagas nas Universidades Públicas sejam destinadas para alunos carentes.	Arquivado
6246/2002	Dispõe sobre a reserva de 5% das vagas das instituições particulares de ensino superior para estudantes carentes.	Recebido pela (CEC) em 07/06/2006.
6399/2002	Reserva 15% das vagas nos cursos de graduação das instituições de ensino superior para população afro-descendente.	Arquivado
RUI	Obriga o Governo Federal a pagar bolsa de estudos a estudantes carentes aprovados em exame de acesso às instituições particulares de ensino superior.	Arquivado
165/2003	Dispõe sobre a reserva de vagas nas Universidades Públicas do País, para estudantes carentes e dá outras providências.	Arquivado
615/2003	Dispõe sobre a obrigatoriedade de vagas para índios que forem classificados em processo seletivo, sem prejuízo das vagas abertas para os demais alunos.	Apensação ao PL-73/1999.
845/2003	Institui o Programa Bolsa Universitário e dá outras providências.	Arquivado
1149/2003	Dispõe sobre a reserva de vagas em processo seletivo para ingresso em instituições públicas de ensino superior.	Recebido (CEC) em 1/11/2005.
1188/2003	Dispõe sobre o acesso às instituições públicas de ensino superior.	Arquivado
1189/2003	Dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo nas instituições de ensino superior aos alunos de baixa renda.	Arquivado
1202/2003	Estabelece critério de proporcionalidade para a oferta e preenchimento de vagas nas Instituições Públicas de Ensino Superior, de acordo com a procedência dos inscritos nos processos seletivos.	Arquivado
1313/2003	Institui o Sistema de cota para a população indígena nas Instituições de Ensino Superior.	Apensado ao PL-615/2003.
1335/2003	Institui a repartição de vagas nas Universidades e Faculdades Públicas Federais, reservando 50% das vagas para os alunos egressos de escola pública.	Arquivado
1456/2003	Dispõe sobre a criação da Fundação Universidade Federal Autônoma dos Povos Indígenas.	Recebido (CEC) em 3/8/2005. Parecer do Relator, pela rejeição.
1532/2003	Institui a Bolsa Universitária Federal para alunos egressos de escola pública.	Arquivada
1620/2003	Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão em universidades públicas federais e dá outras providências.	Arquivado
1735/2003	Acrescenta parágrafo 3º ao Artigo 79 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe que a educação superior dos povos indígenas poderá efetivar-se nas universidades públicas ou privadas, ou em instituição de universidade indígena multicultural.	Recebido pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) em 9/5/2005.
3004/2004	Dispõe sobre a destinação de vagas nas universidades públicas aos alunos das escolas públicas.	Arquivado
3472/2004	Dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes portadores de deficiência física, nas instituições públicas de ensino superior.	Apensação ao PL-1883/2003.

3481/2004	Dispõe sobre destinação de vagas em cursos de nível superior para candidatos com afinidade rural.	Recebido (CEC) em 19/4/2006 .
3571/2004	Inclui o inciso XI no artigo 5º, estabelecendo cotas nas Universidades Públicas e altera a redação do parágrafo único do artigo 56 da Lei nº 9.394, de 1996 e dá outras providências.	Arquivado
5804/2005	Dispõe sobre a criação de cotas de ingresso em instituições de ensino superior públicas a partir de critério de renda.	Arquivado

Quadro 1: Projetos de Lei sobre acesso ao ensino superior através de cotas.

Fonte: Cajueiro (2006)

Conforme os objetivos dos projetos acima, os critérios para acesso ao ensino superior são variados, expressando a indefinição da sociedade que não tem claro se as cotas devem ser étnicas ou sociais, com uma forte tendência para fatores sociais, pois poder ser verificado que dos projetos de leis acima mencionados, vinte e um tem critérios sociais, enquanto oito propõem critérios étnicos. Além de cinco tratarem da questão de bolsas para os alunos e um tratar do ingresso de deficientes físicos.

Um importante projeto que tem sido discutido é o Estatuto da Igualdade Racial, projeto 3198/00, que até hoje não conseguiu reunir em torno de si opiniões favoráveis suficientes para a sua aprovação. O mesmo tem por objetivo, combater as discriminações e desigualdades sofridas pelas populações afro-descendentes no país, considerando discriminação qualquer forma de exclusão que restrinja a igualdade de condições em qualquer área da vida.

Com relação às ações afirmativas, estas são consideradas como “os programas e medidas especiais adotadas pelo Estado para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2003, p.8). Considerando essa promoção como responsabilidade do Estado.

O Estatuto faz considerações sobre saúde, esporte, cultura, lazer, terra, mercado de trabalho, educação, veículos de comunicação e acesso a justiça para vítimas de discriminação. Sobre o sistema de cotas, um dos pontos mais polêmicos verifica-se:

Art. 52. Fica estabelecida a cota mínima de vinte por cento para a população afro-brasileira no preenchimento das vagas relativas: I – aos concursos para investidura em cargos e empregos públicos na administração pública federal, estadual, distrital e municipal, direta e indireta;

II – aos cursos de graduação em todas as instituições de educação superior do território nacional;

III – aos contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Parágrafo único. Na inscrição, o candidato declara enquadrar-se nas regras asseguradas na presente lei. (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2003, p. 23).

As discussões em torno do Estatuto da Igualdade Racial estão ocorrendo juntamente com as discussões sobre a denominada Lei de Cotas, Projeto de Lei nº 73/99. As opiniões contrárias a tais propostas e as polêmicas que as mesmas têm suscitado vêm gerando grande discussão na mídia.

3.5 O debate em torno das Ações Afirmativas

Neste subitem serão expostas opiniões de alguns autores brasileiros que vem discutindo a questão das ações afirmativas, com o objetivo de evidenciar em que nível se pauta a discussão, bem como observar os argumentos contrários e favoráveis a tal política.

Para Valter Silvério, professor da Ufscar, os debates sobre ação afirmativa no país, vem ocorrendo em grande parte de forma equivocada, a medida que colocam em questão se as cotas devem ou não ser implantadas no país. No entanto, mesmo tendo essa característica, a discussão traz à superfície do debate nacional uma questão sócio-política, envolvendo os grupos historicamente discriminados. Para o autor, o foco principal das discussões deve ocorrer no sentido de “como incluir minorias historicamente discriminadas, uma vez que as políticas universalistas não têm tido sucesso almejado, e ao mesmo tempo debater em quais bases são possíveis rever aspectos fundamentais do pacto social?” (SILVÉRIO, 2003, p. 1).

O autor critica posturas dualistas que vêem a desigualdade entre brancos e negros, diretamente proporcional à desigualdade entre ricos e pobres, para ele as desigualdades são produto de uma complexa trama social entre os planos econômico, político e cultural. Os aspectos econômicos explicam apenas parte da desigualdade existente entre brancos e negros, a outra parte é explicada pelo racismo e pela discriminação racial. Pode-se incluir nesse pensamento a discriminação étnica, especificamente no caso dos indígenas que são tratados de forma estigmatizada, através de um ideário propagado pelo pensamento do branco colonizador.

No Brasil tende-se a negar gênero e etnia como fatores geradores de desigualdades sociais. O movimento negro brasileiro vem desde as últimas décadas do século XX, denunciando e exigindo medidas efetivas para acabar com este tipo de discriminação. Para o autor são necessárias no país, “políticas públicas compensatórias para solucionar, mesmo que de modo parcial e temporário, os problemas gerados pelas desigualdades sociais com base no pertencimento racial grupal” (SILVÉRIO, 2003, p.9).

A professora Eunice R. Durham²⁰, em artigo para a revista *Novos Estudos*, aponta os problemas em torno das cotas baseadas em rígidos critérios de raça como forma de ingresso nas universidades públicas. Segundo ela, o vestibular constitui uma vitória democrática da sociedade brasileira à medida que não considera critérios raciais, apenas o nível de preparação dos alunos, bem como, as habilidades e competências que serão posteriormente exigidos nos cursos superiores. Dessa forma, analisa o vestibular como um processo neutro de preconceitos raciais, a medida que ele valoriza o estudo e não a raça, poder aquisitivo ou prestígio social. “Isso significa que os afro-descendentes não são barrados no acesso ao ensino superior por serem negros, mas por deficiências em sua formação escolar anterior” (DURHAM, 2003, p.4).

No entanto, a autora reconhece que se por um lado o vestibular não é discriminatório, já que é isento de critérios raciais, ele é uma forma de perpetuar a desigualdade que permeia o processo escolar, este sim discriminatório. Usando uma série de dados estatísticos, tanto do PNAD quanto do IBGE, Durham mostra como o nível de escolarização dos negros e pardos, sobretudo das classes pobres é inferior ao nível de escolarização dos brancos, sobretudo dos filhos de pais mais escolarizados.

Reconhecendo toda a discriminação existente no sistema educacional, a autora aponta as cotas como um equívoco para solucionar o problema. Para ela, não vale a pena sacrificar um princípio universalista para resolver um problema muito específico. Além disso, as cotas não resolvem as deficiências da escolarização. Para Durham muitos desses alunos não acompanhariam os demais, mais preparados, devido às deficiências de sua

²⁰ Professora titular de antropologia da Universidade de São Paulo (USP), Foi presidente da Associação Brasileira de Antropologia, integrou a Comissão Especial da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) fundadora na USP do NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. Foi Presidente (1992) e presidente Interina (1995) da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes), depois como secretária do Ensino Superior, entre 1990 e 1992. No início do Governo Fernando Henrique Cardoso voltou ao Ministério como secretária de Política Educacional.

formação, o que geraria desistências, estigmatizando ainda mais esses grupos como despreparados. Assim, acredita que aceitar as cotas como solução de ingresso dos negros no ensino superior, seria admitir uma falsa teoria de inferioridade intelectual, advinda de características genéticas dos afro-descendentes.

Posto isso, a autora reconhece a necessidade de ação afirmativa eficaz para promover a inserção desses grupos étnicos e sociais, no ingresso no ensino superior, ela evidencia a importância dos cursinhos pré-vestibulares nesse processo. Embora visto pelos educadores como um mero treinamento, não podendo substituir o ensino básico, ele ajuda a suprir parte das deficiências tanto de informação, como de competência nas várias disciplinas. Além disso, destaca que este é um período em que os alunos estudam mais sistematicamente, dedicando-se de uma forma nunca feita anteriormente. Assim, considera que as deficiências supridas pelos cursinhos não poderiam ocorrer na universidade, já que este não é o papel dessa instituição.

Assim, a autora apresenta como uma das formas de solucionar o ingresso no ensino superior por parte das universidades:

Reunir especialistas capacitados na área de educação de jovens e adultos para, junto com os especialistas das diferentes disciplinas que integram o vestibular, criar um curso pré-universitário gratuito, inovador, estimulante, criativo e eficaz, que permita aos jovens sem recursos suprir suas deficiências e competir em melhores condições pelas vagas oferecidas no vestibular (DURHNAM, 2003, p.20).

Nesse debate, não se pode deixar de apresentar a opinião de Kabengele Munanga²¹, um dos precursores da discussão em torno de políticas afirmativas para populações negras. Segundo ele, os países que implantaram essas políticas tiveram mudanças com relação a maior inserção dos afro-descendentes em setores como a política, educação, saúde, etc. Assim, as experiências positivas como no caso dos Estados Unidos, poderiam servir de exemplo para a sociedade brasileira, respeitando é claro as especificidades de cada nação.

Para o autor a história da sociedade brasileira é marcada pelo privilégio dos brancos em detrimento da população não branca. Os dados relacionados abaixo expressam essa realidade.

²¹ Kabengele Munanga é professor titular do departamento de antropologia da USP. Autor de vários trabalhos na área de antropologia da população negra africana e afro-descendente

Do total dos universitários, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais.

Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros.

Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros (MUNANGA, 2001, p.3).

Segundo Munanga, se o ensino fundamental e médio tivesse uma grande melhora, alunos brancos e negros levariam cerca de trinta e dois anos para competir igualmente nos vestibulares, isso se os alunos brancos ficassem em suas posições atuais, aguardando a chegada dos negros. O autor reconhece a discriminação sofrida pelos alunos brancos pobres, mas alega que a mesma é sofrida duas vezes pelos negros pobres, que são discriminados por sua condição racial e sócio-econômica. Dessa forma, ele vai rebater algumas críticas contra as cotas para negros no país.

A primeira crítica se refere à impossibilidade de implantação das cotas, devido dificuldades em definir quem é ou não negro no país. Contra esse argumento, diz que devido ao ideal de branqueamento da sociedade, não acredita que fraudes desse tipo possam ocorrer com todos os alunos brancos e, além disso:

(...) a identificação é simples questão de auto definição, combinado critérios de ascendência politicamente assumida com os critérios de classe social. (...) se constatar, depois de algum tempo e experiência, que a maioria de alunos pobres beneficiados pela política de cotas é composta de alunos brancos pobres falsificados em negros, será então necessário avaliar os critérios. De qualquer modo os recursos investidos não seriam perdidos, pois teriam sido aproveitados por segmento da população que também necessita de políticas públicas diferenciadas (MUNANGA, 203, p.49).

A segunda crítica diz respeito ao abandono desta política nos Estados Unidos, por não ter conseguido seu objetivo de minimizar a discriminação entre brancos e negros, tendo sido aproveitada apenas pela classe média afro-americana. Munanga refuta a questão através do argumento de que a mobilidade social dos negros americanos, nos últimos 40 anos, não teria sido possível sem as cotas. Além disso, não se pode deixar de discutir essa questão por ela ter supostamente dado errado nos Estados Unidos, já que a realidade brasileira é diferente, o Brasil não tem, como é o caso americano, universidades federais criadas para os negros, além de que, a maioria das universidades americanas, até as mais

conceituadas “como Princeton, Harvard, Stanford, continuam a cultivar as ações afirmativas em termos de metas, sem recorrer necessariamente as cotas ou estatísticas definidas” (MUNANGA, 2003, p.50). Para que esse tipo de política dê certo no Brasil, é necessário um cruzamento de raça e classe, além de um censo étnico da população escolarizada de cada estado.

O terceiro argumento refutado é de que as cotas não são destinadas aos índios, que tiveram seus direitos igualmente violados durante séculos. Segundo o autor, os movimentos negros nunca foram contra as cotas para outros segmentos, apenas querem um tratamento diferenciado já que constituem 70 milhões de brasileiros. Enquanto os índios são uma população de cerca de quinhentas mil pessoas.

O que falta são as propostas de políticas de públicas específicas a curto, médio e longo prazo, direcionadas para atender aos problemas de escolaridade, educação e ingresso dos índios na universidade. Diluí-los nos problemas sociais dos negros ou dos pobres em geral seriam cometer, no plano da prática social, os erros de pensamento teórico e livresco do intelectual de esquerda sem pés no chão (MUNANGA, 2003, p.50).

O quarto argumento refere-se a um possível prejuízo da imagem dos profissionais, estudantes e artistas negros, por serem acusados de ter se beneficiado de uma política diferenciada. Sobre isso, argumenta que ninguém perde seu orgulho por reivindicar uma política compensatória depois de mais de 400 anos de discriminação. Para que as cotas estimulassem os preconceitos raciais, eles teriam que ter deixado de existir ao longo desses quatrocentos anos, o que não ocorreu. Discriminar o negro devido ao acesso à educação por cotas, seria deslocar o eixo do preconceito já existente.

Apesar dos preconceitos que persistirão ainda por muito tempo, eles serão capazes de se defender melhor, no momento das grandes concorrências e nos concursos públicos, ao exibir certo conhecimento que não dominavam antes. Abrirão com maior facilidade algumas portas, graças a esse conhecimento adquirido e ao restabelecimento de sua auto estima. (...) O racismo contra o negro nos Estados Unidos não recuou. Mas hoje, graças ao conhecimento adquirido com cotas, eles tiveram uma grande mobilidade social, jamais conhecida antes (MUNANGA, 2003, p.52).

O quinto e último argumento rebatido é o de que o ingresso de negros nas universidades públicas, através de cotas, levaria a uma queda na qualidade do nível de ensino. Para o autor, a universidade tem recursos humanos capazes de preencher essas lacunas.

No entanto, a questão principal que se coloca é a questão da permanência, já que as cotas são apenas uma medida emergencial. Para o autor, se alternativas para acabar com a injustiça contra negros forem apresentadas, ótimo, porém isso não vem ocorrendo, a crítica se dá sem apresentação de soluções. Além disso:

As cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como imaginam os defensores da “justiça” da “excelência” e do “mérito”. Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública, por cotas, submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que outros candidatos. A única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota de identificação como negro ou afro-descendente no ato de sua inscrição. Suas provas corrigidas eles serão classificados separadamente, retendo os que obtiveram as notas de aprovação para ocupar as vagas previstas (MUNANGA, 2003, p.52).

Com relação das cotas para indígenas as discussões não são tão acaloradas como é o caso das cotas para negros. E isso se deve ao fato dessas serem propostas em menor quantidade, inserida nas discussões sobre a reserva de vagas para negros ou em alguns casos por seu caráter de vagas suplementares. Este por exemplo é o caso da proposta de lei 615/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade de vagas para índios que forem classificados em processo seletivo, sem prejuízo das vagas abertas para os demais alunos.

Outra forma pensada é a criação do terceiro grau indígena, como pode ser percebido no projeto de lei nº 1456/2003, que dispõe sobre a criação da Universidade Federal Autônoma dos Povos Indígenas, que segundo sua justificativa, visa representar o reconhecimento da importância e a valorização dos estudos dos temas indígenas.

3.6 Considerações finais

Diante do exposto, pôde-se perceber que as ações afirmativas, as cotas da maneira que estão sendo pensadas, não são a solução para todos os problemas de exclusão do país. No entanto, é uma medida que se bem implantada, pode acelerar o processo e dar resultados positivos.

A introdução das cotas não são como querem alguns críticos, responsável pelo aumento do racismo no país, essas políticas apenas trazem a tona um racismo estrutural que está arraigado na sociedade, para isso, basta olhar a forma como foram tratadas essas populações durante esses 500 anos de Brasil.

Por outro lado, ações afirmativas como cotas, podem ser vista pelas classes dirigentes, como a única solução plausível para o problema, social, econômico, étnico. Ao invés de adotá-las como medidas imediatas para acelerar um processo de inclusão, elabora políticas focalizadas para diversos grupos deixando de pensar em políticas universalistas. Essa pode ser entendida como uma estratégia de governos afinados como os ideais neoliberais como é o caso brasileiro.

As ações afirmativas, da forma que foram descritas acima são sim uma das medidas imediatas para começar a romper com séculos de discriminação, porém só tem realmente validade se tiverem um caráter temporário, cujo objetivo maior seja o início da gestação de políticas sociais universalistas.

Deve-se também tomar cuidado para não adotar os discursos multiculturalistas propagados pelos organismos internacionais na perspectiva evidenciada na fala abaixo:

A política do multiculturalismo e da interculturalidade serviu como uma luva à concepção de educação que imputa à escola o caráter de promotora da igualdade omitindo as questões reais da exclusão social – exploração, concentração e acumulação da renda nas mãos da classe dominante – e, ideologicamente quer fazer acreditar que, freqüentando a escola todos os pobres e diferentes terão suas vidas transformadas na medida em que esta lhes abrir a porta de acesso ao mundo da produção e das rendas. (FASTINO, 2006, p. 75)

Não se pode deixar de perceber a exclusão e concentração de renda cada vez maiores oriundas do modo de produção capitalista, deslocando toda a discussão para o campo cultural, sem levar em consideração as práticas de distribuição de renda no país.

4. EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA AS POPULAÇÕES INDÍGENAS: A INSERÇÃO DOS GUARANI E KAINGANG NO ENSINO SUPERIOR PARANAENSE

A questão educacional para as populações indígenas tem na atualidade, uma conotação, ao menos no nível do discurso, bem distinta da idéia de educação como forma de colonização, eixo norteador das políticas de educação escolar oferecida aos indígenas durante séculos de tentativa de dominação e imposição da cultura ocidental via escola. Hoje, a educação é vista como forma de se apropriar dos conhecimentos da sociedade envolvente e com isto lutar de forma mais igualitária por seus direitos garantidos, sobretudo a partir da Constituição de 1988.

Neste capítulo, que objetiva analisar as vagas suplementares implementadas para a população indígena no Estado do Paraná, instituídas em 2001, será apresentada também, um breve histórico dessas populações, sobretudo os Guarani e Kaingang, que são as duas maiores etnias do Estado, com o objetivo de um melhor entendimento das relações que estão sendo estabelecidas entre esses novos acadêmicos e a universidade, pensando um pouco sobre as dificuldades, mas também sobre os benefícios que esse tipo de política vem acarretando para esse grupo minoritário.

4.1 Algumas considerações sobre as populações indígenas paranaenses

O território hoje conhecido como Estado do Paraná é habitado, segundo estudos arqueológicos, desde 11.000 ou 12.000 anos atrás. Com relação aos Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá, segundo Mota e Noelli (1999), chegaram ao Paraná por volta de 2.000 anos atrás, onde ficaram até a chegada dos primeiros europeus. Embora não existam datas mais antigas que as dos Guarani, no que se refere a ocupação do território paranaense, os autores acreditam que os Kaingang e Xokleng tenham chegado primeiro ao Estado, pois:

Os sítios Guarani estão próximos ou sobre os sítios arqueológicos dos Kaingang e Xokleng. Com a chegada dos Guarani, e na medida em que estes iam conquistando os vales dos rios, os Kaingang foram sendo empurrados para o centro-sul do Estado e/ou sendo confinados nos territórios interfluviais e os Xokleng foram sendo impelidos para os contrafortes da serra Geral, próximos do litoral. A partir do final do século XVII, quando os Guarani tiveram uma drástica redução, os Kaingang voltaram a se expandir por todo o centro do Paraná (MOTA, NOELLI, 1999, p.16).

Os autores buscam, através de estudos arqueológicos, refutar a ideologia construída - tanto por parte das companhias colonizadores, dos discursos governamentais, como por geógrafos que escreveram sobre o assunto, a historiografia tradicional produzida nas universidades, os livros didáticos, etc. - de que o território hoje denominado de estado do Paraná, no momento da chegada dos primeiros colonizadores brancos, estavam vazios e prontos para serem ocupados. Recolocando os indígenas enquanto agentes históricos, evidenciam a história paranaense é marcada pela interação de diversos atores sociais, na qual os indígenas de diferentes etnias lutaram para a manutenção de seus territórios contra os invasores espanhóis e portugueses.

Segundo Mota e Noelli (1999), essa guerra de conquista foi marcada por várias fases. O século XVI foi marcado pelas expedições em busca de metais, escravos e uma rota para o Paraguai, período em que ocorreram os primeiros contatos entre os brancos europeus e os indígenas que ocupavam a região. No século XVII, têm-se as reduções jesuíticas e as bandeiras paulistas. O século XVIII foi marcado por expedições militares, e o século XIX pela expansão dos domínios dos grandes fazendeiros. No século XX, a guerra de conquista continuou sob o manto da “colonização pacífica e harmoniosa, levada adiante pelas companhias de terras que ocuparam, lotearam e venderam os antigos territórios indígenas com o aval institucional do Estado do Paraná” (MOTA; NOELLI, 1999, p.23).

A conquista desses territórios ocorreu através da espada, da cruz e das doenças, bem como de acordos realizados com os próprios indígenas. A reocupação dos territórios paranaenses, não pode ser vista através da dicotomia brancos versus índios, mas deve observar os interesses dos grupos indígenas das diferentes etnias, muitas vezes rivais. Devido a essa realidade, estabeleciam alianças com os brancos, estas muitas vezes como estratégia política, tanto com relação aos indígenas de grupos rivais, quanto em relação aos brancos:

Alianças explícitas ou não, o fato é que em determinados momentos um grupo indígena podia procurar as reduções, mesmo sendo refratário à pregação missionária. Isso podia significar apenas uma tática política momentânea para se livrar dos invasores paulistas ou do trabalho escravo nas *encomiendas* espanholas (MOTA; NOELLI, 1999, p.29).

Esses dados são importantes para poder pensar a dinâmica dessas populações. Os indígenas não podem ser vistos como grupos homogêneos, nem tão pouco como vítimas passivas do processo de conquista de seus territórios, eles são agentes ativos desde o início

da colonização, e o são até hoje, em todas as políticas que lhes dizem respeito, se as mesmas são impostas de cima, a forma como será incorporada por cada grupo étnico depende de suas características culturais, bem como de seus interesses e estratégias de convívio com a sociedade envolvente.

4.1.1 Dados Populacionais

Segundo dados da Funai, os Guaraní contam com uma população de cerca de trinta mil pessoas, distribuídas pelos estados do Mato Grosso do Sul e Paraná, constituindo a maior etnia indígena do país. Já os Kaingang, são uma população de aproximadamente vinte e cinco mil pessoas, vivendo nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

O Estado do Paraná conta com dezessete terras indígenas, destas três são habitadas por mais de uma etnia, conforme mapa abaixo, que evidencia além da distribuição das TIs pelo Estado, a localização das universidades públicas paranaenses.

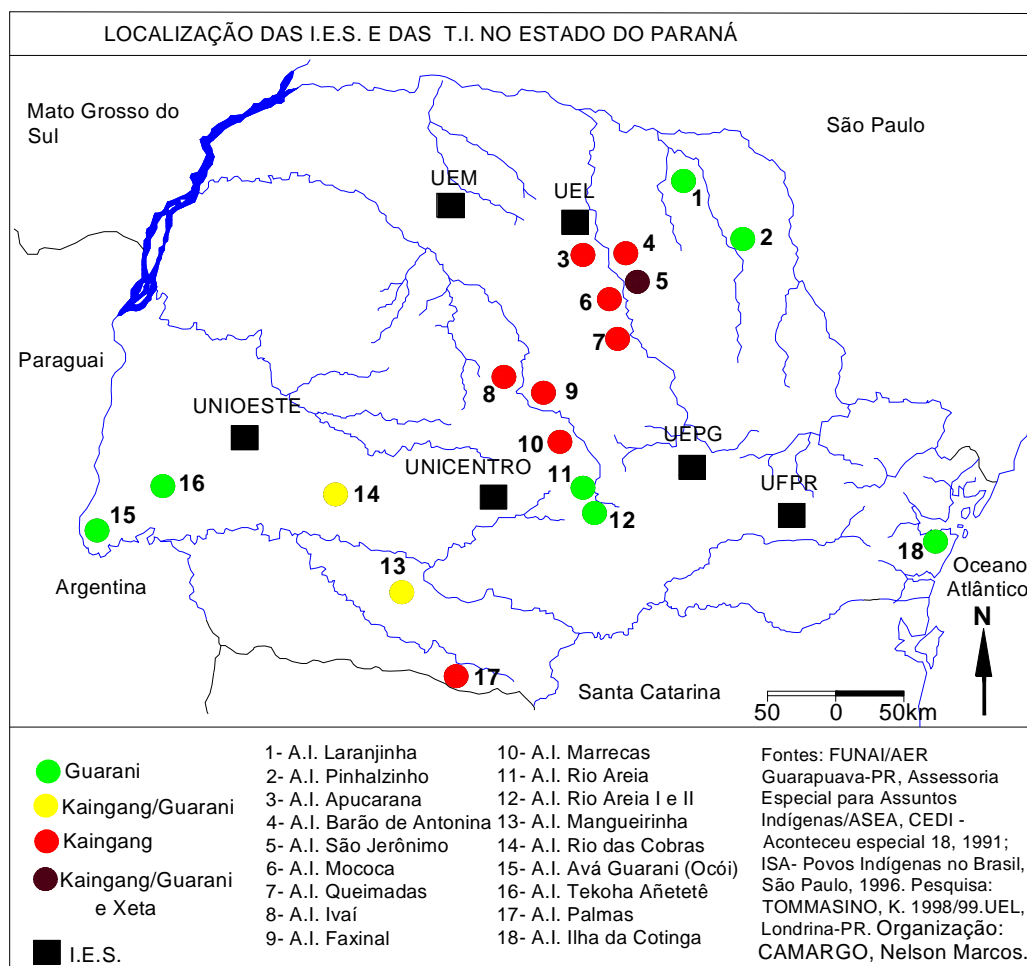


Figura 1: Localização das Terras Indígenas e das Universidades Públicas Paranaenses.

Fonte: Camargo, N. M. 2006.

Com relação ao número de indígenas residentes nas Terras Indígenas do Estado, não há um número consensual. Segundo o Instituto Sócio Ambiental (ISA), 17 mil indígenas vivem em TIs, já o censo realizado pelo governo do estado em 2000, indica uma população de 12 mil pessoas, a FUNASA (2004) indica uma população de 11.365 indígenas em TIs.

No Paraná, segundo dados da FUNASA (2004), os Guarani são uma população de aproximadamente 2.608 habitantes, vivendo em 09 das 17 terras indígenas no Estado. Os Guarani são falantes da língua tupiguarani do tronco lingüístico tupi. Já os kaingang são a

maior etnia do Estado, com aproximadamente 8.711 habitantes, vivendo em 11 terras indígenas do Estado, são falantes da língua Kaingang, do tronco macro-jê.

Com relação aos Xetás, atualmente contam, segundo Silva (2003), com 79 remanescentes, vivendo espalhados em terras indígenas do Estado e até mesmo nas cidades. Segundo a autora, a luta dessa etnia é pela conquista de seu território, localizado na região noroeste do Estado, ao longo da margem esquerda do Rio Ivaí, onde atualmente estão municípios como Umuarama, Cruzeiro do Oeste, Douradina, Cianorte, Campo Mourão, entre outros. A busca pela recuperação desse território tem como objetivo viver juntos, para poder propagar sua cultura para seus descendentes.

Com relação aos Xokleng, atualmente poucos vivem no Estado do Paraná. Os territórios ocupados por essa etnia, no início do século XX, era uma vasta área na região limítrofe entre o Paraná e Santa Catarina, nas proximidades da Comarca de Rio Negro. Com a guerra do contestado, parte desses territórios passou ao domínio catarinense, sendo que hoje, os Xokleng remanescentes, possuem uma área no município de Ibirama, Santa Catarina, na qual vivem cerca de 3.000 indivíduos.

Com relação aos dados educacionais, segundo diagnóstico realizado em 2004 pela Secretaria Estadual de Educação, Regionais da Funai e Instituições de Ensino Superior, através de visita técnica nas TIs, verifica-se que as escolas dentro das áreas atendem 2.372 alunos, dos quais, 14,62% estão na pré-escola, 23,44% na 1ª série, 26,39% na 2ª série, 19,27% na 3ª série e 16,28% na 4ª série, com relação aos alunos de nível médio são um total de 24,86% de alunos atendidos pelas escolas dentro das TIs.

Dos alunos que estudam fora das comunidades, 75,14% deles estão no ensino de 5ª à 8ª série. Os alunos que estão cursando nível médio são apenas 24,86%, destes 15,13% estão no ensino médio regular, 8,89% em cursos de Educação de Jovens e Adultos e 0,84% em colégio agrícola. Com relação à formação dos professores que atuam nessas escolas, os dados revelam a necessidade de políticas para a formação desses profissionais, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 1 Grau de Escolaridade dos Professores que atuam em escolas indígenas paranaenses.

Grau de Escolaridade	Prof. não indígenas	Professores Kaingang	Professores Guarani
Ensino Fundamental Incompleto		3,70%	37,50%
Ensino Fundamental Completo		18,52%	12,50%
Ensino Médio Completo	1,30%	13,00%	25,00%

Ensino Médio Completo	9,20%	25,90%	18,8%
Ensino Superior Incompleto	52,70%	35,20%	6,2%
Ensino Superior Completo	32,90%		
Pós Graduação	3,90%	3,70%	

Fonte: SEED, 2004

4.1.2 Aspectos sócio-culturais dos Kaingang

Segundo Fernandes (1998), para a compreensão da política Kaingang é necessário dividi-la no que foi convencionalmente chamado de modelo tradicional e modelo atual. Tradicionalmente, a sociedade Kaingang é marcada pelo dualismo, tanto da sociedade quanto da natureza, representado por duas metades denominadas de Kamé e Kairu, que são ao mesmo tempo opostas e complementares, de acordo com o autor, no mito da origem, coletado por Telêmaco Borba, percebe-se essa divisão:

Neste mito os heróis culturais Kamé e Kairu produzem não apenas as divisões entre os homens, mas também a divisão entre os seres da natureza. Da mesma forma, segundo a tradição Kaingang, o sol é Kamé e a Lua é Kairu, o pinheiro é Kamé e o cedro é Kairu, o lagarto é Kamé e o macaco é Kairu, e assim por diante. Esta concepção dualista é expressão de um sistema de oposições complementares, o qual estabelece critérios de sociabilidade (FERNANDES, 1998, p.23).

Segundo Fernandes (1998), são nas regras de casamento que se expressa de maneira mais aparente o sistema de metades, já que este deve ser realizado entre pessoas das metades opostas. Além disso, os grupos apresentam subdivisões, sendo os Kamé divididos em Kamé e Wonhétky e os Kairu divididos em Kairu e Votor. Assim segundo o autor:

(...) entre os Kaingang as regras de casamentos e arranjos de parentesco combinam a exogamia entre as metades com subdivisões internas produzindo uma rede complexa de restrições, preferências e prescrições matrimoniais. O pertencimento a cada uma destas divisões da sociedade Kaingang era tradicionalmente marcado pela pintura facial durante ritos funerários. Tal divisão funde história e mitologia na cosmologia Kaingang, e produz valores associados às práticas rituais e as regras de casamento (FERNANDES, 1998, p.23).

A descendência Kaingang é patrilinear, ou seja, os filhos recebem filiação apenas da metade paterna. No entanto, a forma de residência é baseada na matrilocidade. Após o casamento, o genro vai morar com o sogro, para o qual passará a trabalhar, fazendo parte da família extensa - entendida como unidade de produção e consumo. As unidades

domésticas são formadas pelo pai, esposa, filhos solteiros, filhas casadas e solteiras e genros. Segundo Fernandes, a ratificação dessa identidade se expressa na escolha do nome para os recém nascidos:

A criança Kaingang recebe a dupla marcação de sua indetidade social – a filiação e o nome (...) os nomes Kaingang podem ser entendidos como capazes de proteger o nominado contra os perigos da natureza e dos próprios espíritos (...) ao contrário da descendência patrilinear, a qual não pode ser modificada, nos nomes podem ser manipulados a fim de proteger o recém-nascido contra impurezas (FERNANDES, 1998, p.30).

Outra questão central na cultura tradicional Kaingang é o culto aos mortos, através do ritual denominado Kiki, “o tratamento ritual dispensado aos mortos dramatiza os perigos espirituais, atualizando as crenças no poder dos mortos e reforçando o poder da ideologia entre as duas metades” (FERNANDES, 1998, p.33). O ritual é uma forma de se proteger contra o poder dos mortos e restabelecer a ordem cosmológica.

O Kikikoi era o ritual mais importante dessa sociedade, era nesse momento que a “estrutura de metades e subseções se evidenciava (...) antes de saírem para visitar o tumulo dos recém mortos, para quem o ritual era feito, todas as pessoas recebiam a pintura facial, identificando a que grupo e subgrupo cada um pertencia” (TOMASSINO, 1995, p.89). Com relação à pintura, os Kamé são representados por pinturas de riscos, enquanto os Kairu por pinturas de círculos.

Segundo Tommasino (1995), os Kaingang eram basicamente caçadores, coletores e cultivadores, suas roças eram, sobretudo de milho, já que boa parte de sua alimentação provinha deste cereal, inclusive a bebida utilizada no ritual era à base de milho e mel.

Com relação a terra, a autora salienta que para os Kaingang, território tradicional é onde estão enterrados seus antepassados e onde pretendem ser enterrados, assim “ a concepção cultural de território para os Kaingang é, portanto, expressiva e preñe de significações que extrapola em muito a concepção de terra para o branco”. Sobre as áreas atuais a autora salienta que “como na maioria dos casos, as atuais reservas são, ainda que minúscula, parte do território tradicional, nossa hipótese é que foi possível manter a continuidade da identidade étnica em relação ao espaço físico” (TOMASSINO, 1995, p.63).

Havia tradicionalmente, na estrutura social, os subgrupos ou famílias extensas, formadas pela esposa, filhos solteiros, filhas casadas e solteiras e genros. Tommasino e Mota (2002) ao evidenciarem essa organização na Terra Indígena Ivaí relatam que:

Esse subgrupo formava um *emã* e se fixava num afluente do rio Ivaí e era econômico e politicamente autônomo. Na situação de contato os brancos instituíram a figura do capitão, depois substituída por cacique. Somente nos casos de interesse maior, os chefes (*pai*) se reuniam e constituíam uma liderança geral, *pai bang*, para negociar ou guerrear, se fosse o caso. Uma vez resolvido o problema a estrutura era dissolvida e tudo voltava ao normal. Ocorre que, com a subordinação permanente dos índios ao governo dos brancos a figura do capitão/cacique se tornou permanente (TOMMASINO; MOTA, 2002, p.106)²².

O modelo atual de organização das sociedades kaingang, segundo Tommasino (1995), segue as orientações do modelo tradicional, porém com algumas modificações e simplificações, que foram sendo feitas “de acordo com as novas experiências históricas de contato e subordinação às estruturas indigenistas”, além disso, “a lógica dual, combinando hierarquia e reciprocidade, permanece como princípio estruturante das relações sociais, políticas, econômicas e rituais” (TOMASSINO, 1995, p.90).

Segundo Fernandes e Tommasino, a questão da descendência segue o modelo tradicional. Ser Kaingang significa ser filho de pai Kaingang. As regras de residência continuam sendo matrilocal, o que não impede as relações entre pais e filhos, inclusive na substituição que o filho possa fazer dos cargos exercidos pelo pai. Mesmo que o padrão utilizado não seja o da matrilocalidade, a base de socialização nas comunidades Kaingang está atrelada aos laços de parentesco.

Para os Kaingang, a pior punição que podem receber é o afastamento - a transferência como dizem - da terra de suas famílias. Os transferidos não apenas se distanciam de seus umbigos e de seus mortos, mas, sobretudo, ficam afastados da parentagem, e por causa disto, sofrem inúmeras privações (FERNANDES; TOMMASINO, 2006).

Segundo Tommasino (1995), é no grupo de parentesco que se dão as relações de reciprocidade, de sociabilidade e mobilidade entre os Kaingang, são esses laços que os unifica social e politicamente.

Atualmente, a estrutura social das Terras Indígenas do Paraná está baseada na figura do cacique, vice-cacique e liderança/polícia indígena. Segundo Mota e Tommasino (2002), o cacique é eleito pela comunidade, sendo dele a responsabilidade de escolher o

²² - Para uma melhor compreensão das relações de poder entre os Kaingang indica-se a leitura da dissertação de Ricardo Cid Fernandes **Autoridade política Kaingang: um estudo sobre a construção da legitimidade política entre os Kaingang de Palmas/Paraná**. Florianópolis, 1998.

vice-cacique e a liderança. Com relação à manutenção da ordem “O chefe da polícia e seu vice são responsáveis em amarrar e prender os índios infratores. As principais infrações que podem levar os índios aos troncos ou cadeias são: alcoolismo, brigas, adultérios e fofocas”. (TOMMASINO; MOTA, 2002, p.106).

Com relação à economia, vivendo atualmente em áreas reduzidas, não é mais possível a essas populações proverem seu sustento através apenas da caça, pesca, coleta e agricultura. Assim, vivem de trabalhos como bóias-frias nas fazendas aos redores de suas terras, além do artesanato e da agricultura tanto comunitária quanto familiar.

4.1.3 Aspectos sócio-culturais dos Guarani.

Os Guarani, embora constituam uma etnia comum, podem ser subdivididos em três grupos distintos: os Nāndeva, Kaiowa e Mbya. Neste texto, serão destacados aspectos gerais dessa etnia, sem a distinção entre os grupos, embora se reconheça que exista diferenciação social, espacial e cosmológica entre os grupos, relacionadas também a região em que estão localizados.

Para os guarani, o território por eles ocupado (Tekohá) tem uma importância fundamental no seu modo de organização. Segundo Almeida e Mura (2003), o Tekohá, ou seja, a terra, mato, campo, águas, animais e plantas é o lugar físico onde se realiza a vida guarani, o Teko (modo de ser guarani). É nesse espaço que se dão as relações familiares, atividades religiosas, plantio, etc. Tradicionalmente, o Tekohá deve ser um lugar que reúna condições físicas (geográficas e ecológicas) e estratégicas que permitam compor, a partir da relação entre famílias extensas, uma unidade político-religiosa-territorial.

No entanto, desde o contato com os europeus, esse espaço vem passando por um redimensionamento, já que os territórios das populações indígenas em geral, vêm sendo continuamente diminuídos. Com essa diminuição, segundo Almeida e Mura (2003), houve uma interrupção da continuidade territorial com a qual esses indígenas estavam habituados, o que interfere nas relações sociais dessa população. Embora com seus territórios diminuídos, boa parte dos guarani continuam em parte de seus territórios tradicionais.

Segundo esses autores, antes da chegada do branco não havia delimitação clara de espaço entre essas populações, eles simplesmente viviam conforme as regras do teko (modo de ser guarani), as delimitações eram dadas através de elementos geográficos como rios, montanhas. A partir do contato, tiveram que pensar seu território de forma delimitada e definida.

Ao analisar um grupo Guarani que vive na Terra Indígena Laranjinha, ²³a antropóloga Valéria Esteves N. Barros (2003) evidencia que os Guarani vivem em constantes deslocamentos, ligados a sua rede de parentesco e afinidade, o que gera trânsito de famílias pelas TIs da região e até de outros estados. Segundo Barros, estes deslocamentos afirmam as redes de afinidade, reciprocidade e parentesco entre as famílias extensas, nestes momentos ocorrem à circulação de conhecimentos e informações, bem como a consolidação de alianças entre diferentes famílias e grupos, expressadas também via casamentos.

A tratamento dos Guarani com a terra, está diretamente ligada à relação que as famílias extensas estabelecem com determinados territórios. Afastar-se de seus territórios tradicionais, significa afastar-se dos lugares ocupados por seus antepassados, o que pode quebrar o equilíbrio cósmico. Por esse motivo, sempre que possível buscam circular os lugares de onde foram afastados pelos brancos, visando com isso, dar continuidade à manutenção e este equilíbrio.

Com relação à organização do espaço territorial dessa etnia, segundo Almeida e Mura:

Os Guarani jamais se organizaram no espaço territorial de forma homogênea, estruturados em “aldeias” redondas, semicirculares ou em fileiras de casas como concebido no imaginário do homem ocidental. Os *ava* contemporâneos estão como sempre estiveram assentados, em núcleos comunitários constituídos – idealmente – por 3-5 agrupamentos macro-familiares que conformam divisões autônomas por eles denominadas, hoje em dia, de *tekohá* (Almeida e Mura, 2003, 10).

Por todo o território Guarani, as relações são orientadas por laços familiares. A importância das redes de parentesco é ressaltada em qualquer situação guarani. Mesmo separações físicas, não provocam perda de vínculos com os que estão longe. Assim, a forma de organização social, política e econômica dos Guarani, tem como base a família extensa, ou seja, grupos macro-familiares que ocupam espaços dentro dos territórios Guarani, baseados em relações de afinidade e consangüinidade. A família extensa é composta pelo casal, filhos, genros, netos, irmãos e constitui uma unidade de produção e consumo.

²³ Esta é uma das TIs do estado do Paraná, localizada no município de Santa Amélia, tem uma extensão de aproximadamente 100 alqueires, onde vivem, segundo a FUNASA, cerca de 238 indígenas.

Cada família extensa tem uma liderança, em geral o avô (Tamõi) ou avó (Jarí). É este líder, segundo Almeida e Mura (2003), que aglutina os parentes e os orienta política e religiosamente, são eles que determinam os espaços que seu grupo ocupara dentro do Tekohá e onde as famílias nucleares (pais e filhos) irão habitar, plantar suas roças e recursos naturais disponíveis. Com relação à casa do tamõi ou jarí “ela é um local centralizador e ao redor da qual movimenta-se toda a família, onde as pessoas se reúnem (...) e onde se realizam os rituais sagrados praticados no cotidiano” (ALMEIDA; MURA, 2003, p. 13).

Com relação à estrutura de poder, houve também uma modificação, como pode ser verificado abaixo:

No caso específico dos Guarani, o intento de aldeá-los levou à formação de mecanismos de controle e de exercícios de poder que exarcebam a importância dos *mburuvixa* como líderes políticos, papel ao qual foi superposto o de “capitão”, autoridade reconhecida pelo órgão tutelar como mediador entre a comunidade indígena e o Estado. Com essas mudanças as famílias extensas pertencentes a um determinado espaço territorial, embora mantendo os mesmos mecanismos de reciprocidade, encontraram-se impossibilitados de regular os conflitos uma vez que não podem deslocar-se livremente pelo território, permanecendo encapsulados em locais que consideram imutáveis. (ALMEIDA; MURA, 2003, p. 9).

Sobre o pertencimento étnico, Barros (2003) destaca que ser Guarani está ligado tanto a patrilinearidade, quanto a socialização na cultura Guarani, pois no caso da mãe ser Guarani os filhos podem adquirir esta identidade, desde que estejam socializados no interior de um grupo Guarani.

Os jovens Guarani casam-se cedo, os homens entre os 16/18 anos e as mulheres geralmente depois da segunda ou terceira menstruação, em geral entre os 14 e 17 anos. Segundo a tradição, os novos casais constituem residências uxori-localmente, ou seja, após o casamento passam a viver na localidade do pai da mulher, no qual o esposo passa a fazer parte do grupo político e econômico do seu sogro. Outra característica é de que os cônjuges devem pertencer a diferentes famílias extensas, há proibição de casamentos dentro do que consideram ser a mesma família.

Com relação à economia, assim como a grande maioria das comunidades indígenas, atualmente, não podendo mais viver como seus antepassados, utilizando os recursos

naturais, muitos deles buscaram trabalhos como bóias-frias nas fazendas aos redores de suas terras ou empregos nas cidades próximas de suas TIs.

4.2 Breve retomada das políticas educacionais para populações indígenas a partir da Constituição de 1988.

Antes de abordar especificamente sobre o Ensino superior para as populações indígenas, cabe uma breve retomada das políticas educacionais para essas populações, visando um panorama geral sobre o que está sendo elaborado enquanto política pública no âmbito da educação escolar indígena, bem como concepções que esses povos têm de educação e o que esperam da escola ou da universidade. Para tanto, serão retomadas essas políticas, sobretudo a partir da Constituição de 1988, considerado o marco legal de ruptura das políticas integracionistas vigentes no país até o período.

A educação indígena vem tornando-se um assunto de relevância nas últimas décadas, estando inserida num momento de redimensionamento das relações entre índios e não índios, iniciado principalmente a partir de finais da década de 1970 e início de 1980.

Analisando a educação escolar indígena, verifica-se que desde o período colonial até o final do século XX, tais políticas estiveram fortemente marcadas, embora não seja um bloco homogêneo, pela tentativa de civilizar e integrar os “selvagens” à civilização, idéia evidenciada através da negação das diferenças e de todos os conhecimentos milenares que estes povos desenvolveram. A educação proposta pelo poder público, voltava-se para o aniquilamento das práticas sociais desses povos e a introdução dos valores e crenças do colonizador cristão.

Nessa perspectiva, Ferreira (2001) sugere uma divisão da educação escolar para os indígenas em quatro fases distintas:

A primeira situa-se a época do Brasil colônia, em que a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo dos missionários católicos, notadamente os jesuítas. Um segundo momento é marcado pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, e se estende a política de ensino da Funai e sua articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação de movimento indígena organizado em fins da década de 60 e nos anos 70, época da ditadura militar, marca o início da terceira fase. A última delas, iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, visa definir e autogerir seus processos de educação formal (FERREIRA, 2001, p.04).

Nesse trecho, percebe-se que durante o primeiro período da educação escolar indígena, a idéia de civilizar o índio é o eixo norteador, ora para educação formal, para a economia ou para a política, de acordo com as necessidades de cada momento, numa perspectiva etnocêntrica, de negação das diferenças.

Após o final dos anos 1970, com o início da articulação de um movimento indígena organizado, a opção da Igreja Católica pelos pobres (PUEBLA) e a incrementação da pesquisa acadêmica em torno das populações indígenas, a educação escolar indígena e a própria literatura sobre o assunto, passam por um redimensionamento. Surgiram no país, inúmeras organizações não-governamentais de defesa dos direitos dos indígenas, a partir desse período verifica-se, segundo Ferreira, uma articulação entre movimentos não-governamentais e o movimento indígena, através de uma prática indigenista “paralela a oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar” (FERREIRA, 2001, p.87).

A partir dessa década, através de estudos interdisciplinares, no qual estão inseridos, sobretudo antropólogos, lingüistas e pedagogos, evidencia-se uma busca de estruturação de políticas públicas²⁴ para a educação escolar indígena, que é vista como fonte de luta nos diversos setores sociais. Segundo Aracy Lopes da Silva, a idéia de escola da perspectiva das populações indígenas mudou:

A idéia de que a escola poderia ser um instrumento favorável a autonomia indígena - e não uma instituição colonizadora - ganhou força no Brasil desde os primeiros momentos da constituição de um movimento social indígena organizado, nos primeiros anos da década de 1970 (SILVA, 2001, p.11).

Dentre as mudanças, observa-se uma abertura para práticas pluralistas e políticas menos etnocêntricas, de aceitação das diferenças. Dessa forma, a articulação entre movimentos não governamentais e o movimento indígena foram importantes agentes de pressão, para as conquistas da Constituição de 1988, que é considerada realmente o marco legal de ruptura com as políticas indígenas dos períodos anteriores. Segundo Grupioni:

²⁴ Entendemos como políticas públicas as políticas de responsabilidade do Estado com relação a manutenção e implementação. Sua elaboração envolve órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Toda legislação anterior embora marcada por diretrizes protetoras, apostava na gradual assimilação e integração dos povos indígenas á comunhão nacional, porque os entendia como uma categoria transitória e fadada à extinção (...) a constituição de 1988 assegurou o direito a diferença cultural, reconhecendo suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições (GRUPIONI, 2001, p. 95).

Os avanços referentes a aspectos legais e administrativos com relação à educação escolar indígena, entre elas o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, garantida pela constituição de 1988 vem sendo regulamentado por meio de legislações subseqüentes.

4.2.1 A Educação Escolar Indígena na Legislação Nacional a partir da Constituição de 1988

Com relação à normatização das mudanças ocorridas na educação escolar indígena, verifica-se em 1991 a transferência da responsabilidade e coordenação das escolas indígenas da FUNAI para o MEC, através do Decreto da Presidência da República nº26/91. Desde então, passou a ser função das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais executar as diretrizes propostas pelo MEC. Nesse sentido, em 1993 o MEC lançou o documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena". Este foi elaborado com a ajuda de entidades governamentais e não governamentais ligadas ao assunto, juntamente com professores indígenas. Essas diretrizes apresentam um discurso que visa construir uma educação cada vez mais autônoma para essas populações, na qual os professores indígenas assumam a gestão de suas escolas. Porém na prática é o Estado quem gerencia o projeto, ocultando a autonomia indígena.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - em 1996, em seu artigo 78, trouxe pela primeira vez como dever do Estado o oferecimento de uma educação intercultural e bilíngüe, com os seguintes objetivos:

- I- Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II- Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Para que se efetivem esses objetivos, o documento propõe programas integrados de pesquisa e ensino, com a participação das comunidades indígenas na elaboração de currículos específicos, formação de pessoal especializado e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos.

Em 1998 foi lançado outro importante documento o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - elaborado por uma equipe composta por especialistas, técnicos e professores índios. O RCNEI traz orientações pedagógicas para as várias disciplinas que compõem o currículo escolar, bem como sugestões de conteúdo e metodologia, buscando estabelecer princípios legais para uma educação indígena específica, mas que não abra mão dos saberes da sociedade envolvente. No entanto, segundo Grupioni, para que as diretrizes propostas pelo RCNEI ocorram será preciso:

(...) qualificação profissional dos agentes educacionais e abertura nos rígidos esquemas administrativos das secretarias de educação, de modo que se possam construir novos canais de interlocução em que as comunidades indígenas tenham papel ativo na definição do projeto político pedagógico de suas escolas. (GRUPIONI, 2000, p. 4)

Em 1999, o Parecer nº14 propôs a criação da Escola Indígena, definiu a esfera administrativa dessas escolas, seu currículo, flexibilidade e a formação do professor. Estas questões foram normatizadas pela Resolução nº 3/99 do CEB, que responsabilizou os Estados pela oferta, execução e regulamentação da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios. Ao Estado caberá também o provimento de recursos humanos, financeiros, bem como a promoção e formação inicial e continuada dos professores indígenas, além da elaboração e publicação de material didático específico para essas escolas.

O PNE - Plano Nacional de Educação - de 2001 estabelece diretrizes e metas educacionais para os próximos dez anos, buscando assegurar autonomia às escolas indígenas, por meio de uma participação cada vez maior da comunidade nas decisões que dizem respeito ao funcionamento da escola. Além disso, tem como meta o reconhecimento dos professores indígenas enquanto uma categoria, através de programas contínuos de formação. O artigo 17 coloca como objetivo, um plano para a formação de professores indígenas em nível superior, isto com a colaboração das instituições de ensino superior.

Encontra-se em tramitação no congresso Nacional, uma proposta de revisão do Estatuto do Índio, já que o mesmo se tornou obsoleto frente ao avanço da legislação para os indígenas. Porém, este projeto está a mais de uma década arquivado no Congresso Nacional, à espera de vontade política para ser aprovado.

Em 2002 foi criado o Programa Diversidade na Universidade, lei nº 10.158/2002, cujo objetivo é promover o acesso de grupos socialmente desfavorecidos, sobretudo os afrodescendentes e indígenas ao ensino superior, através da transferência de recursos da União, no período de três anos, para instituições sem fins lucrativos que ofereçam projetos inovadores com relação a esse acesso ao ensino superior.

Em abril de 2004, o governo federal, através do decreto 5.051, determinou o cumprimento do texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989. Com relação à educação a referida convenção, dá garantia aos indígenas de concorrer a todos os níveis de ensino, em igualdade de oportunidades dispensada ao restante da comunidade nacional.

Segundo o artigo 27, a educação tem que responder às necessidades e aspirações desses povos, devendo ser formulada com a participação dos mesmos, visando transferir para eles a responsabilidade da elaboração de seus programas educacionais. Além disso, cabe ao governo reconhecer o direito que esses povos têm de ter instituições próprias de ensino, desde que respeitadas as normas mínimas vigentes no país para o setor.

O artigo 28 assegura aos indígenas, tanto o respeito as suas línguas, quanto a oportunidade de domínio da língua nacional. Assegura o artigo 29, a aquisição de aptidões necessárias para participar em condições iguais da vida, da sua própria comunidade e da comunidade nacional. No artigo 30, responsabiliza os governos de possibilitar que esses povos conheçam seus direitos e obrigações. Para encerrar, o artigo 31 estabelece:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, Genebra, 1989).

No plano nacional, estes são alguns dos documentos que buscam normatizar a educação escolar para populações indígenas, apresentando um discurso de autonomia para essas populações, de respeito a sua cultura e preservação de sua identidade. No entanto, na maioria das vezes, os indígenas não fazem parte da elaboração dessas políticas, os conteúdos são ministrados da mesma forma que é feito para os não índios, inclusive o uso do mesmo currículo e material didático.

4.2.2 As Políticas Educacionais para Populações Indígenas no Estado do Paraná.

Percebe-se com relação à política de educação escolar indígena que há ainda muitas dificuldades com relação a sua implementação no âmbito estadual, responsável pela efetivação da escola indígena. No Paraná isso não é diferente. Os direitos assegurados na legislação nacional para a educação indígena pós Constituição de 1988, ainda não se configuraram como ações concretas que garantam a educação escolar prevista na legislação e almejada pelos povos indígenas, Kaingang, Guarani, Xokleng e Xetá. As mudanças quando ocorrem se dão de forma lenta e gradual.²⁵

Como já foi dito, a transferência da educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação foi responsável por profundas alterações nesse setor, cabendo ao MEC coordenar as ações educacionais, que para orientá-las, incentivou a criação de instâncias gestoras nas secretarias Estaduais, com a incumbência de zelar pela educação escolar indígena e pela formação de professores. Nesse contexto, foram criados os Núcleos de Educação Escolar Indígena, inclusive no Paraná. O NEI-PR criado pelas Resoluções 1119/92 e 1120/92 tem como objetivos:

Refletir, propor e encaminhar diretrizes que garantiam às comunidades indígenas direitos iguais aos de todos os cidadãos brasileiros e à escolaridade com características próprias no processo de aprendizagem, além de reconhecer sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (BURATO, 2005, p. 65).

Segundo Burato, esse Núcleo foi criado para coordenar e acompanhar todas as atividades da Educação Escolar Indígena no Estado, bem como viabilizar ações relativas à

²⁵ Uma análise mais detalhada a respeito das políticas educacionais para populações indígenas no Estado do Paraná, encontra-se na dissertação de mestrado de Lúcia Gouveia Burato. **Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena**. Maringá, 2005.

Educação Indígena, no âmbito dos diversos Departamentos da Secretaria Estadual de Educação, de órgãos governamentais e não governamentais. É objetivo também coordenar e operacionalizar ações educacionais em conjunto com representantes indígenas, lingüistas e demais especialistas, que possam contribuir para a concretização de uma educação escolar indígena de qualidade. O NEI/PR atuou até 2004, ofertando cursos para professores índios e não índios sem, no entanto, concretizar nenhum dos propósitos definidos.

Conforme a antropóloga Kimiye²⁶ Tommasino (2000), ao analisar as atividades do NEI-PR:

Muitos cursos de férias e dezenas de seminários já foram realizados sob os auspícios do NEI-PR. Vários profissionais de alto nível deram suas contribuições nesses muitos eventos que, no entanto, não resultaram em alterações significativas na efetiva transformação dessas escolas e do ensino propriamente intercultural (TOMMASINO, 2000, p.1).

Embora o NEI/PR tenha oferecido cursos, segundo Burato e Jacomini (2005), isso na prática não resultou em mudanças significativas, pois os índices de evasão e repetência continuavam elevados. A educação escolar indígena no Estado, continuava relegada ao abandono, os governantes municipais resistiam em assumir as escolas indígenas, pois legalmente estavam desobrigados de tal responsabilidade. Esta situação permaneceu até 1999, quando foi solicitado aos Núcleos Regionais de Educação, que alterassem a vinculação administrativa das escolas indígenas, uma vez que permanecendo no âmbito Federal, essas escolas seriam excluídas dos diversos programas de desenvolvimento da educação fundamental. Nesse contexto, as escolas indígenas foram municipalizadas, sem que os municípios estivessem preparados para assumir esse compromisso.

No Estado do Paraná, as escolas indígenas que acabavam de ser municipalizadas, estavam em desacordo com o Plano Nacional de Educação e com a Resolução nº 03/99 do Conselho Nacional de Educação, pois a grande maioria dos municípios que contam com Escolas Indígenas, não possui sistemas próprios de educação, portanto, não podem oferecer educação escolar indígena. A partir de julho de 2004, a coordenação de educação escolar indígena passou por uma reestruturação, ficando vinculada ao Departamento de Ensino Fundamental.

²⁶ Kimiye Tommasino é antropóloga (aposentada) da UEL, pesquisa os Kaingang e os Guarani no Paraná desde 1987 e tem produzido vários artigos sobre os aspectos sociais e culturais dessas etnias. Atualmente é pesquisadora do Programa Interdisciplinar de Estudos e Populações – Laboratório Arqueologia, Etnologia e Etno-história da UEM.

Para Burato e Jacomini, buscando cumprir a Lei nº10.172 de 09 de janeiro de 2001, que estabelece aos Estados e os Municípios, em consonância com a política nacional, o dever de elaborar seus planos estaduais e municipais de Educação, cada Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná escolheu o tema de acordo com a sugestão da SUED (Superintendência de Educação). Os Núcleos Regionais de Ivaiporã, Pato Branco e de Laranjeiras do Sul, escolheram o tema da Educação Escolar Indígena, por terem escolas que oferecem essa educação e que necessitam de reformulação e adequação à Legislação.

Foram promovidas diversas reuniões, com a participação de diversos setores interessados, entre eles comunidades e lideranças indígenas que com apoio das Universidades, promoveram um amplo debate visando estabelecer metas que possam ser implementadas, a curto, médio e longo prazo.

A construção coletiva do PEE – Plano Estadual de Educação – está sendo mais uma conquista da sociedade, pois foi elaborado com a participação dos diversos segmentos. O PEE será mais um instrumento com força de lei que os indígenas terão para superar o desafio de efetivar na prática, uma educação específica e diferenciada, e de fundamental importância para que os setores públicos federal, estadual e municipal e toda sociedade civil tenham uma compreensão mais adequada sobre a questão (BURATO; JACOMINI, 2005, p.136).

Estas são as normatizações e medidas que estão sendo tomadas com relação a educação escolar indígena à nível de educação básica. Nas páginas seguintes será discutida a forma como está ocorrendo à inserção dos indígenas no ensino superior.

4.3 O Ensino Superior Indígena – O Panorama Brasileiro

Dentre as reivindicações educacionais dos povos indígenas, está ganhando cada vez mais força a questão da inserção no ensino superior, vista muitas vezes como forma de conquista efetiva de seus direitos, e melhoria da educação, da saúde, da gestão de seus territórios, entre outros. Os indígenas, que ao longo da história das relações com a sociedade envolvente, desenvolveram diversas estratégias políticas de resistência e sobrevivência, atualmente buscam lutar de forma mais igualitária, através do conhecimento de seus direitos, inserção política e de formação de seus próprios profissionais.

Segundo censo da Educação superior, realizado pelo IBGE em 2000, o percentual de indígenas que frequenta o ensino superior no país é ainda muito baixo, conforme

observado na tabela abaixo, na qual se pode comparar a relação entre o ensino superior e os demais níveis de ensino.

Tabela 2: Porcentagem de alunos indígenas frequentando o sistema escolar em 2002.

<i>Unidade da Federação</i>	<i>Ensino Fundamental regular e supletivo</i>	<i>Ensino médio regular e supletivo</i>	<i>Pré-vestibular</i>	<i>Superior - graduação</i>	<i>Mestrado ou doutorado</i>
Brasil	70,26	12,09	0,50	2,24	0,16
Rondônia	71,54	9,51	0,29	2,63	0,00
Acre	82,31	4,04	0,00	0,00	0,00
Amazonas	74,51	5,01	0,21	0,91	0,03
Roraima	73,46	6,12	0,00	0,88	0,08
Para	71,16	10,21	0,41	1,30	0,00
Amapá	67,43	10,44	0,48	1,56	0,00
Tocantins	71,86	7,28	0,65	1,53	0,00
Maranhão	68,53	7,42	0,15	0,82	0,00
Piauí	63,5	12,95	0,00	3,24	1,00
Ceara	65,39	13,16	0,76	2,32	0,00
Rio Grande do Norte	75,93	16,59	0,00	0,36	0,00
Paraíba	73,73	5,94	0,00	1,86	0,35
Pernambuco	66,25	13,26	0,31	2,28	0,23
Alagoas	77,62	7,11	0,00	1,09	0,28
Sergipe	70,69	13,61	0,50	3,85	0,00
Bahia	65,61	15,59	1,24	2,26	0,02
Minas Gerais	63,31	18,99	1,42	3,24	0,33
Espirito Santo	63,36	18,72	1,28	3,07	0,00
Rio de Janeiro	59,18	17,78	1,14	5,57	0,55
Sao Paulo	62,15	21,14	0,14	3,72	0,47
Parana	70,1	16,80	0,46	2,96	0,58
Santa Catarina	74,52	14,37	0,00	3,30	0,17
Rio Grande do Sul	75,35	10,67	0,32	2,60	0,11
Mato Grosso do Sul	85,95	5,57	0,00	0,63	0,00
Mato Grosso	81,36	7,84	0,43	2,47	0,06
Goias	65,34	17,47	0,71	3,63	0,34
Distrito Federal	57,01	27,46	0,44	6,40	0,57

Fonte: IBGE (2002)

Como pode ser observado na tabela acima, enquanto a média nacional de estudantes indígenas frequentando o ensino fundamental é de 70,26%, a média cai consideravelmente com relação ao ensino médio, atingindo cerca de 12,09% da população indígena. Situação ainda mais precária com relação ao ensino superior, que absorve apenas 2,24% dessa população. Com relação ao ensino superior, cabe observar que este é altamente excludente com relação à população em geral, atingindo segundo dados do INEP, cerca de 12% da população, dos quais aproximadamente 76,9% são brancos.

No relatório do Seminário Desafios para uma Educação Superior para Povos Indígenas no Brasil, realizado em 2004, pelo LACED²⁷ – Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - os participantes evidenciam que para a área da educação superior indígena, o Brasil necessita ainda de uma política clara e bem definida a nível nacional, que atenda a reivindicação desses povos. As ações com relação à educação superior para os indígenas são formulações de algumas universidades, através de alternativas próprias, ou pontuais de alguns governos de estados, como é o caso do Paraná, que tal política se deu através da reivindicação das comunidades, em articulação com a Assessoria Indígena do Estado e de alguns deputados envolvidos.

Evidenciam a necessidade de associar medidas que sejam vinculadas a outros níveis de ensino, bem como um ensino superior atrelado à melhoria das condições de gestão dos territórios indígenas. Políticas que possam cumprir esse objetivo, devem ser pensadas em parceria com as comunidades indígenas, não podem ser medidas impostas sem discussão com essas populações. Da mesma forma que não pode ser pensada uma proposta única para todo o país, mas uma diretriz que seja orientadora, porém flexível para atender as necessidades de cada região.

Em 2005, através da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, o MEC lança o PROLIND – Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígena – com o objetivo de apoiar projetos desenvolvidos por instituições de educação superior, em conjunto com as comunidades indígenas, que visem à formação superior de docentes indígenas em cursos específicos, bem como a permanência de estudantes indígenas em cursos de graduação.

Segundo dados do MEC, o país conta atualmente com 200 professores indígenas formados em cursos específicos de licenciatura, outros 870 de 49 etnias estão cursando este tipo de formação de nível superior. O objetivo do MEC é formar 4 mil professores entre 2007 e 2010.

²⁷ O Laced é um laboratório interdisciplinar de pesquisas e intervenção que reúne pesquisadores trabalhando em contextos urbanos e rurais, junto a grupos sociais e dispositivos de Estado variados - desde povos indígenas e populações ribeirinhas, grupos étnicos de origem imigrante e quilombolas, até as políticas públicas e reflexões intelectuais a eles referidas -, enfatizando o papel político-cultural das construções de identidade e as relações sociais que as sustentam. Com relação aos indígenas desenvolve atualmente o projeto Trilhas do Conhecimento: a Educação Superior de Indígenas no Brasil. Financiado pela Fundação Ford, iniciado em 2004, tem como objetivo fomentar iniciativas de ação afirmativa, de caráter demonstrativo e modelar, que sejam desenvolvidas por Universidades e destinadas a dar suporte ao etno-desenvolvimento dos povos indígenas no Brasil, através da formação de indígenas no ensino superior. Informações: www.laced.mn.ufrj.br.

Atualmente, oito universidades oferecem cursos interculturais para indígenas. A Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (Uems), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Amazonas (UFMA), Universidade da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal do Tocantins (UFTO).

Com relação às vagas suplementares, em fevereiro de 2007, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), realizou processo seletivo específico para ingresso de estudantes indígenas em seus cursos de graduação. O vestibular oferece vagas suplementares, para a área da saúde, sendo três vagas no curso de medicina e três vagas no curso de enfermagem. Concorreram as vagas mais de 200 candidatos, que participaram de processo seletivo específico, composto por provas objetivas, de redação e prova oral²⁸. Os aprovados farão parte do corpo discente regular da UFMT em 2007.

Além dos cursos descritos acima, o quadro seguinte representa um panorama geral das universidades públicas do país, sejam elas estaduais ou federais, que oferecem vagas para indígenas em seus corpos discentes regulares.

Universidade	Texto da lei	Origem
Universidade Estadual de Londrina – UEL	Seis vagas suplementares para estudantes indígenas, somente do Estado do Paraná, em seus cursos de graduação.	Lei Estadual nº. 13134 de 2001. Substituída pela Lei nº14.995/2006
Universidade Federal do Paraná – UFPR	Vagas suplementares gradativas para estudantes indígenas em seus cursos de graduação, podendo ser de qualquer estado do Brasil. Cinco vagas em 2005 e 2006, 07 vagas em 2007 e 2008 e dez vagas à partir de 2009.	Termo de Convênio nº. 502/2004- UFPR
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Seis vagas suplementares para estudantes indígenas, somente do Estado do Paraná, em seus cursos de graduação.	Lei Estadual nº. 13134 de 2001. Substituída pela Lei nº14.995/2006
Universidade Estadual de Maringá – UEM	Seis vagas suplementares para estudantes indígenas, somente do Estado do Paraná, em seus cursos de graduação.	Lei Estadual nº. 13134 de 2001. Substituída pela Lei nº14.995/2006
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Seis vagas suplementares para estudantes indígenas, somente do Estado do Paraná, em seus cursos de graduação.	Lei Estadual nº. 13134 de 2001. Substituída pela Lei nº14.995/2006
Universidade Estadual	Seis vagas suplementares para estudantes	Lei Estadual nº. 13134

²⁸ O vestibular da UFMT segue as mesmas diretrizes do vestibular indígena do Paraná. Uma das professoras que faz parte do corpo discente atual desta universidade, a antropóloga Carmen Lucia da Silva, foi membro da CUIA – Comissão Universidade para os índios, que é responsável pela realização do vestibular no Paraná, juntamente com a comissão de vestibular da universidade sede do evento.

Centro-Oeste – UNICENTRO	indígenas, somente do Estado do Paraná, em seus cursos de graduação.	de 2001. Substituída pela Lei nº14.995/2006
Universidade Estadual do Norte Pioneiro - UENP	Seis vagas suplementares para estudantes indígenas, somente do Estado do Paraná, em seus cursos de graduação.	Lei Estadual nº. 13134 de 2001. Substituída pela Lei nº14.995/2006
Faculdades Estaduais do Paraná	Seis vagas suplementares para estudantes indígenas, somente do Estado do Paraná, em seus cursos de graduação.	Lei Estadual nº. 13134 de 2001. Substituída pela Lei nº14.995/2006
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES	20% afro-descendentes e carentes; 20% egresso de escola pública e carente; 5% portadores de deficiência e indígenas.	Lei Estadual nº. 15.259, de 27/07/2004.
Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG	20% afro-descendentes e carentes; 20% egresso de escola pública e carente; 5% portadores de deficiência e indígenas.	Lei Estadual nº. 15.150 de 01/06/2004.
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP	10% de vagas para candidatos de cor (ou raça) preta, parda ou indígena que cursou o ensino médio exclusivamente em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais).	Resolução 27, 11 de maio de 2005 - COU Unifesp.
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	30 pontos para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas da rede pública no país. Para participantes que se declararem pretos, pardos ou indígenas serão adicionados outros 10 pontos, além dos 30.	Conselho Universitário (Consu).
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ	20% para candidatos que estudaram desde a 5ª série em escolas públicas; 20% para quem se auto declarar negro; e 5% para deficientes e índios ; ter renda bruta, por pessoa da família de R\$520,00	Lei Estadual nº. 4151/2003
Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF	20% para candidatos que estudaram desde a 5ª série em escolas públicas; 20% para quem se auto declarar negro; e 5% para deficientes e índios ; ter renda bruta, por pessoa da família de R\$520,00.	Lei Estadual nº. 4151/2003
Centro Universitário da Zona Oeste – UEZO	20% para candidatos que estudaram desde a 5ª série em escolas públicas; 20% para quem se auto declarar negro; e 5% para deficientes e índios.	Lei Estadual nº. 4151/2003
FAETEC – Fundação Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro	20% para candidatos que estudaram desde a 5ª série em escolas públicas; 20% para quem se auto declarar negro; e 5% para deficientes e índios.	Lei Estadual nº. 4151/2003
Universidade de Brasília – UnB	20% das vagas reservadas para negros e 2 vagas para candidatos indígenas em cursos específicos.	Interna – Conselho de Ensino e Convênio com Funai.
Universidade Estadual de Goiás – UEG	10% para candidatos oriundos de escolas públicas; 10% de cor negra; 2% para candidatos pertencentes a uma comunidade indígena ou para portadores de deficiências.	Interna.
Universidade Federal da Bahia – UFBA	6,45% para candidatos de escola pública de qualquer etnia ou cor, 2% de candidatos de escolas públicas que se declararem	Interna - Resolução n 01/02 do Conselho de Ensino Pesquisa e

	índios-descendentes. Em todos os cursos serão abertas até duas vagas extras, além do total oferecido, exclusivamente para candidatos de escola pública que se declararem índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes de quilombos.	Extensão – Consep. Resolução do Consep n. 01/04.
Universidade do Estado do Amazonas - UEA	60% das vagas aos candidatos que comprovem ter cursado as três séries do ensino médio em escola pública no Estado do Amazonas. Abre também um percentual a mais de vagas nos cursos, de acordo com o curso e a necessidade do Estado, para candidatos indígenas.	Estadual – n. 2894 de 31 de maio de 2004.
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT	25% do total das vagas serão destinadas a estudantes negros ou pardos e indígenas que indicarem a opção pelas cotas e que cursaram o ensino médio e fundamental em escolas públicas.	Interna.
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS	10% para índios e 20% para negros.	Lei Estadual n. 2.589 de 26/12/2002 e n.º 2.605 de 06/01/2003.
Universidade Federal da Bahia – UFBA	36,55% para candidatos de escola pública que se declararem pretos ou pardos; 6,45% candidatos de escola pública de qualquer etnia ou cor; 2% candidatos de escola pública que se declararem índio-descendentes. Em todos os cursos, são abertas até duas vagas extras, exclusivamente para candidatos de escola pública que se declararem índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos	Interna - Resolução n.º. 01/02 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe. Resolução Consepe n.º. 01/04.
Universidade do Estado do Amazonas – UEA	60% das vagas dos cursos a serem ministrados em Manaus destinadas aos candidatos que comprovem haver cursado as três séries do ensino médio em escola pública no Estado do Amazonas. Abre também um percentual a mais de vagas nos cursos, de acordo com o curso e a necessidade do estado, para candidatos indígenas.	Estadual – n.º 2.894 de 31 de maio de 2004.
Fundação Universidade de Tocantins – UNITINS	5% das vagas para candidatos indígenas.	Interna -

Quadro 2: Ações Afirmativas para indígenas nas universidades Federais e Estaduais brasileiras.

Fonte: Xavier, P.; Cararini, C. 2006.

Segundo Xavier e Cararini, 49% das universidades públicas brasileiras apresentam algum tipo de ação afirmativa, destas 29% tem ações para candidatos indígenas. Além disso, apresentam-se grandes desigualdades com relação às regiões. A região norte, que

possui a maior população de indígenas do país, reserva vagas para essas populações em apenas duas de suas oito universidades públicas.

4.4 Os indígenas na Universidade: o caso do Paraná

A inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses ocorre desde 2002, através de sistema de vagas suplementares, regulamentadas pela lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001, sancionada pelo então governador Jaime Lerner, que reserva aos índios paranaenses, três vagas em cada uma das universidades públicas do estado:

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

Art. 2º. Compete à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em conjunto com as Universidades envolvidas, editar as regras para o preenchimento das vagas, determinação dos cursos, seleção dos candidatos e estabelecer as demais disposições necessárias ao cumprimento do disposto no artigo anterior (DIÁRIO OFICIAL, Abril 2001).

Promulgada a Lei, as instituições de Ensino Superior tiveram que se organizar para cumpri-la. Assim, formou-se uma comissão, que a princípio foi composta por um servidor de cada universidade envolvida e um representante da SETI – Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior. Em novembro de 2001, essa comissão passou a ter outra formação, passando cada uma das universidades a ter mais dois integrantes. O objetivo de tal comissão era o de “contribuir na continuidade dos trabalhos de normatização da lei e do processo de seleção estabelecido, que abrange desde a redação do edital de abertura de vagas, até o edital final de publicação do resultado da seleção”. (RODRIGUES²⁹; WAWZYNIAK³⁰, 2006, p. 7).

Para os autores acima, devido à complexidade desse processo, o mesmo mereceria discussões no interior das instituições, o que não ocorreu, devido à greve da qual faziam parte as universidades paranaenses neste período, assim:

²⁹ Isabel Cristina Rodrigues é historiadora e professora assistente do Departamento de História da UEM, membro da CUIA/UEM e pesquisadora do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da UEM.

³⁰ João Valentin Wawzybia é antropólogo e professor assistente do departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Doutorando do PPGCSO da Universidade Federal de São Carlos.

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 (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006, p.7).

Este é apenas um dos problemas e desafios que essa política tem significado para as Universidades públicas paranaenses. Se a questão da entrada foi num primeiro momento, mesmo que de forma conturbada resolvida, a questão da permanência e dos objetivos que se quer com a inserção desses indígenas no ensino superior, bem como a saída deles da universidade é um processo que ainda está em construção, dos quais alguns aspectos serão evidenciados ao longo desse capítulo.

4.4.1 O Vestibular Específico dos Povos Indígenas do Paraná.

O processo seletivo, para cumprimento da Lei nº 13.134, ficou normatizado a partir da resolução conjunta nº 035/2001, entre os Secretários de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e da Justiça e Cidadania e os Reitores das Universidades Estaduais de Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Oeste do Paraná e Centro Oeste, no qual fica evidente o caráter de vagas suplementares dessa política. Assim estabelece que essas vagas serão ofertadas excedendo as vagas regulares dos concursos vestibulares:

Artigo 2º. As 03 (três) vagas de que trata a lei mencionada no artigo anterior serão disponibilizadas em cada um das Universidades Estaduais do Paraná, excedendo aquelas ofertadas regularmente.
Parágrafo único – Preencherão as vagas os três primeiros colocados, em cursos por eles escolhidos no ato da inscrição (Resolução 035/SETI, Novembro, 2001).

Um dos importantes aspectos dessa resolução, além de especificar que as vagas as quais os indígenas concorrerão são vagas suplementares, diz respeito à escolha de qualquer área do conhecimento, conforme interesse dos indígenas. Estabelece ainda, que o processo seletivo será coordenado por uma equipe composta por professores das instituições envolvidas, de preferência que estejam ligados as questões indígenas. O Vestibular será unificado e específico, centralizado em uma única universidade. Para a inscrição, além dos

documentos comumente exigidos, o candidato deverá apresentar, obrigatoriamente, declaração assinada pelo cacique e pelo chefe do posto indígena local, comprovando que reside ou residiu no mínimo dois anos em Terras Indígenas do Estado do Paraná.

Nesse sentido, para homologação das inscrições, a CUIA – Comissão Universidade para os Índios - convida integrantes das comunidades indígenas para ajudarem na legitimação da documentação, sobretudo da declaração de etnia e tempo de residência. Segundo Isabel Cristina Rodrigues, membro da CUIA/UEM, não cabe a esta dizer quem é ou não índio, cabe as comunidades dizer quem realmente residiu em terras indígenas do estado, assegurando com isso que só concorram as vagas, os indígenas que realmente residiram no mínimo dois anos em TIs do Paraná.

Ainda sobre as questões formais de funcionamento do vestibular, estabelece a resolução 035/2001 que:

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

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

Parágrafo primeiro – O candidato indicará, no ato da inscrição, a Universidade pela qual deverá concorrer e o curso ao qual pretende ingressar³¹.

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

A divulgação do processo seletivo nas Terras Indígenas é realizada pela CUIA, que o faz de acordo com a proximidade geográfica que seus membros têm das TIs. Essa divulgação é feita através de uma reunião na comunidade, com as lideranças e os interessados em concorrer às vagas. Nesta, são apresentados o manual do candidato, a forma de preenchimento da ficha de inscrição, bem como orientações sobre os cursos e a documentação necessária.

Para que possam realizar a seleção, visto que são uma população com grandes dificuldades financeiras, a FUNAI³² se responsabiliza pelo transporte dos alunos das TIs

³¹ A partir de 2005 a CUIA estabeleceu que a escolha do curso será feita no ato da matrícula. No ato da inscrição o candidato faz opção apenas pela instituição que pretende ingressar.

³² Em 2006 foram realizados dois vestibulares, nos dias 07 e 09 de fevereiro para ingresso dos indígenas no ano letivo de 2006. Nos dias 09 e 10 de dezembro para ingresso no ano letivo de 2007. Como a FUNAI

até os locais de prova, através de um acordo entre a Instituição e a CUIA. A universidade que realiza o vestibular responsabiliza-se pela alimentação e estadia dos candidatos durante o processo seletivo.

O Vestibular Específico dos Povos Indígenas no Paraná é um processo classificatório, que nas cinco primeiras edições era realizado em três dias. No primeiro dia era realizada a prova de Língua Portuguesa Oral. No segundo dia realizavam-se as provas de Língua Portuguesa – Redação e Interpretação, Língua estrangeira e/ou Línguas Indígenas (Guarani ou Kaingang). No terceiro dia são realizadas as provas de Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia. A partir do vestibular para ingresso em 2007, ocorridos nos dias 09 e 10 de dezembro de 2006, em Curitiba, no campus da UFPR, as provas passaram a ser realizadas em dois dias, sendo no primeiro dia a prova oral e no segundo as demais matérias.

A prova de língua Portuguesa Oral merece destaque, já que o vestibular se volta para candidatos com culturas de tradição oral³³. Com relação aos critérios de avaliação

Consiste de uma breve conversa introdutória, visando uma boa recepção do candidato numa forma de comunicação face a face, familiar as culturas de tradição oral. Esta fase não é passível de avaliação. Num segundo momento, o candidato deve ler um texto e, a seguir, fazer um breve resumo com a devida interpretação do que foi lido. Esta fase é para ser avaliada (MANUAL DO CANDIDATO, 2002, p. 20).

A forma de avaliação sofreu alterações a partir da quarta edição. Até o terceiro vestibular tinha como objetivo:

(...) Avaliar a capacidade de comentar os temas propostos na forma da língua portuguesa padrão e no uso dos recursos expressivos da língua oral. Consistia numa leitura silenciosa do texto e depois outra em voz alta para a banca examinadora. Após a leitura o candidato apresenta seu resumo e interpretação.

A partir da quarta edição:

não tinha orçamento previsto para as despesas com o segundo vestibular, quem se responsabilizou pelo transporte dos alunos foi a Assessoria Indígena do Estado.

³³ Em culturas de tradição oral a memória coletiva é construída, atualizada e reproduzida, através de narrativas míticas, de práticas rituais, de costumes e relações específicas com a natureza. Os comportamentos socialmente aceitos, todos os conhecimentos e teorias são transmitidos de pessoa a pessoa, através da oralidade.

A leitura em voz alta foi eliminada. 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 (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006, p.12).

Salienta Rodrigues e Wawzyniak (2006), que a prova oral, mesmo objeto de crítica devido seu caráter subjetivo, vem cumprindo objetivos importantes, pois neste momento perceber-se quem realmente vive em terra indígena, quem mantém relação com a comunidade, bem como os traços do cotidiano dos candidatos. Além disso, nesse momento pode-se relativizar as fronteiras do mundo acadêmico, percebendo a existência de outros saberes. Com relação às críticas de que a prova pode favorecer os monolíngües, falantes de português, os autores evidenciam que os aspectos formais de leitura foram deixados de lado.

Em dezembro de 2006, na VI edição do vestibular, participei de uma das bancas de aplicação da prova oral. A partir dessa experiência, pude perceber que a capacidade opinativa e argumentativa sobre o texto, não está atrelada ao fato do candidato ser ou não falante de língua indígena, a forma de olhar para o texto, está muito mais atrelada à formação que teve e a realidade em que vive. Na minha banca de avaliação, uma das candidatas que obteve melhor nota era falante de língua indígena.

Existe uma clara diferença de interpretação entre os candidatos que vivem em TIs, e os alunos que residem nas cidades já há algum tempo. Neste ano, o tema da prova oral era geografia indígena. A partir dessa temática, percebe-se claramente o local de onde estão falando, e as preocupações que os cercam, mostrando uma diversidade de interpretação para a geografia, já que foram evidenciados elementos que perpassam desde a biodiversidade, até o cotidiano de convivência com a geografia que os cerca, entendida por eles, sobretudo como: rios, matas, animais. Os candidatos residentes em terras indígenas relacionam o tema, sobretudo ao seu cotidiano, já os residentes em cidades, remetem ao que seus pais e parentes contam sobre os rios e matas e a forma de vida dos antepassados, do que as suas próprias experiências com o tema.

Outra questão que pôde ser percebida durante a aplicação da prova é a diferença de capacidade argumentativa e opinativa com relação ao texto entre os candidatos que vem de outras regiões do país - estes concorrendo às vagas das UFPR - principalmente Rio Grande do Sul, em relação aos indígenas que residem no Paraná. Percebe-se que os alunos de

outros estados, estão mais bem preparados para enfrentar os padrões de universidade apresentado. Eles têm um domínio maior da língua portuguesa devido, sobretudo a um maior contato com a sociedade envolvente.

Rodrigues e Wawzyniak chamam a atenção para a qualidade de ensino que tiveram acesso os candidatos residentes no Paraná:

No vestibular de 2005, comparando os resultados dos candidatos às universidades estaduais com os resultados dos candidatos que concorreram às vagas de 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 (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006, p.15).

Essa disparidade de notas foi observada também nos anos seguintes. Continuando com a composição da prova, as demais matérias, até a terceira edição eram compostas de quatro questões objetivas, com cinco alternativas cada. A partir do quarto vestibular, as questões objetivas passaram a ser oito, porém seguindo as mesmas diretrizes, ou seja, as sugeridas para o ensino médio. Os candidatos são classificados através da média simples, obtida entre o histórico escolar do ensino médio, as notas das provas de português e das demais matérias. A partir do vestibular de 2005, o histórico escolar deixou de fazer parte da composição das notas.

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

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

A partir do Vestibular de 2005, a UFPR - Universidade Federal do Paraná, passou a fazer parte do vestibular, através do termo de convênio nº 502/2004, celebrado entre a UFPR e a SETI. A Universidade Federal do Paraná teve as vagas para indígenas aprovadas, juntamente com 20% de suas vagas destinadas para alunos negros e 20% para alunos oriundos de escolas públicas. Esta matéria foi estabelecida na Resolução nº 37/04 do Conselho Universitário, que para os indígenas, prevê vagas gradativas, sendo cinco vagas em 2005 e 2006, sete vagas em 2007 e 2008 e dez vagas a partir de 2009. O processo seletivo vem ocorrendo, desde então, em conjunto com as demais universidades públicas do Estado.

Além da definição do processo seletivo, a resolução nº 37/04, estabeleceu como responsabilidade da Universidade, a elaboração de uma política de acompanhamento individualizado aos alunos ingressantes em seu corpo discente, bem como um programa de permanência a ser implantado como bolsas, moradia, transporte e alimentação³⁴. As vagas da Universidade Federal são destinadas à candidatos indígenas de todo o território nacional. Os critérios adotados foram os mesmos das estaduais, com exceção da declaração de residência mínima de dois anos em Terra Indígena do Paraná, que não é exigido pela UFPR. Como nas demais universidades, não houve restrição de cursos, a classificação se deu em lista única, conforme desempenho, independente do curso escolhido.

4.4.2 A criação da CUIA – Comissão Universidade para os índios

Conforme foi ocorrendo esse processo de realização do vestibular e acompanhamento dos estudantes indígenas dentro das instituições, a CUIA foi passando por transformações, tanto em sua composição quanto em seu caráter de temporária para permanente. Em outubro de 2004, a resolução conjunta nº002/2004, entre a SETI, as Universidades Estaduais e a Universidade Federal do Paraná, revoga a resolução conjunta nº035/2001. A nova resolução institui a Comissão Universidade para os Índios – CUIA, como comissão permanente, cuja finalidade é viabilizar aos membros das comunidades indígenas, o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação nas Universidades públicas sediadas no Estado do Paraná.

³⁴ Para uma visão do que foi o processo de implantação da política de cotas na UFPR, tanto para os indígenas quanto para os negros ou alunos oriundos de escolas públicas ver o texto de Ciméia Borbato Bevilaqua. **Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa**. São Paulo, 2005.

O art. 2º da resolução traz as seguintes atribuições para a comissão:

- I. Proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei nº 13.134 de 18 de abril de 2001 e aquelas dispostas na presente Resolução.
- II. Realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo;
- III. Acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos;
- IV. Avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades;
- V. Elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
- VI. Sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena;
- VII. Buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais. (Resolução 002, SETI, 2004).

Segundo a resolução, a CUIA será composta por três membros de cada uma das universidades públicas paranaenses, indicadas pelos reitores, mediante experiência na área de ensino, pesquisa e extensão com populações indígenas ou tradicionais e comprometimento com políticas de inclusão.

A responsabilidade da realização do Vestibular continua sendo da CUIA, juntamente com a comissão de vestibular da instituição que for sediá-lo. É também de responsabilidade da Comissão, segundo o parágrafo 6º, a elaboração de editais e demais procedimentos necessários à realização do processo seletivo, a escolha do conteúdo, elaboração das provas e os critérios classificatórios.

Segundo Rodrigues e Wawzyniak, as ações voltadas para permanência são ainda muito tímidas e isoladas, em algumas universidades encontram-se sem solução questões básicas como transferência interna e externa, destinação das vagas ociosas, critérios de concessão das bolsas, bem como a questão do jubramento, que em breve será uma realidade. Para os autores, as questões são resolvidas conforme vão ocorrendo, através de discussões entre a CUIA local e as instâncias responsáveis nas instituições.

Outro fato que dificulta o trabalho da CUIA é a mudança de membros, prejudicando a dinâmica dos trabalhos, já que cada novo membro tem que se interar dos trabalhos da comissão e isto leva tempo. Outra questão é a não participação efetiva dos três membros de cada uma das universidades, tanto nas reuniões da comissão, quanto no envolvimento efetivo de acompanhamento dos alunos indígenas no cotidiano das universidades.

Além disso, os integrantes da Comissão têm um tempo restrito de trabalho dedicado à CUIA, estabelecido em até quatro horas semanais. Segundo Isabel Cristina Rodrigues, membro da CUIA/UEM, isso demonstra a falta de compromisso das instituições de ensino superior com essa política de inclusão.

Dessa forma, a CUIA ainda não vem cumprindo de forma totalmente satisfatória, seu objetivo de desenvolver ações integradas de ingresso e permanência dos estudantes indígenas, não estão estabelecendo o diálogo nas instituições. Em muitos casos, a Comissão consegue diagnosticar os problemas enfrentados pelos alunos, mas não consegue traçar um plano prévio para que as dificuldades, se não forem resolvidas de imediato, sejam ao menos minimizadas.

4.5 Algumas considerações a partir dos questionários sócio-educacionais.

OS questionários sócio-educacionais, preenchidos pelo candidato no momento da inscrição para o vestibular, é um importante material, que reúne um conjunto de dados que podem contribuir para pensar quem são esses indígenas que estão procurando as universidades e dessa forma traçar um perfil dos mesmos, bem como verificar as aspirações que eles têm com relação ao ensino superior. Esses questionários são divididos em quatro aspectos: dados pessoais do candidato, lingüísticos, educacionais e econômicos.

Com relação aos dados pessoais dos candidatos, verifica-se conforme tabelas abaixo, questões relacionadas ao sexo, idade, etnia, estado civil. Com relação ao número de homens e mulheres e a faixa etária dos inscritos, pode ser observada as duas tabelas que seguem:

Tabela 3: Porcentagem de homens e mulheres inscritos no vestibular de 2002/2007.

Sexo	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Masculino	44,89	52,63	57,15%	54,5%	55,56	62,95%
Feminino	55,11	47,37	42,85%	45,5%	44,44	37,05%

Fonte: Questionários sócio-educacionais e relatório dos vestibulares (2002/2007).

Tabela 4: Faixa Etária inscritos no vestibular de 2002/2007.

Faixa Etária	2002	2003	2004	2005	2006	2007
17-20	14,29%	21,05%	25%	31,4%	22,22%	35,89%

21-23	28,57%	26,32%	23,2%	20,5%	19,44%	11,53%
24-26	20,41%	8,77%	12,5%	8,0%	16,67%	23,08%
27-29	4,08%	14,04	10,7%	12,5%	12,5%	6,42%
30-40	32,65*	21,05	25%	20,5	23,61%	17,95%
+ de 40		7,02	3,6%	5,3%	5,56%	5,13%
Não respondeu		1,75%		1,8%		

Fonte: Questionários sócio-educacionais e relatório dos vestibulares (2002/2007).

* Neste estão agrupados todos o que responderam mais de 30 anos.

Observando a tabela 05, apenas em 2002 as mulheres foram a maioria. A partir do vestibular de 2003, o maior número de inscritos são homens, e esta diferença vem se acentuando a cada vestibular, sobretudo se for considerado a dificuldade maior que as mulheres encontram de deixar os filhos ou o cônjuge, quando não é possível trazê-los consigo. Já foi observado caso de desistência de mulheres, devido a conflitos conjugais com maridos. Com relação aos filhos, a partir de 2006 foi perguntado nos questionários se os candidatos têm ou não filhos. No referido anos, dos 72 candidatos, 37 responderam que têm filhos e 35 que não têm. Em 2007 dos 78 candidatos, 42 responderam ter filhos e 36 responderam não ter filhos.

Sobre a faixa etária, a maioria dos candidatos encontra-se entre os 21 e 26 anos, idade considerada alta com relação aos candidatos dos demais vestibulares dessas instituições³⁵. Sobre os candidatos acima dos 30, alertam Capelo e Tommasino (2003), que a maioria deles exerce alguma atividade nas aldeias e querem aperfeiçoamento para reconhecimento de suas atividades, sobretudo com relação aos que exercem o magistério. Segundo levantamento nos questionários, cerca de 12% dos candidatos inscritos, exercem atividades nas escolas. Em 2007 houve um aumento do número de jovens entre 17 e 20 anos. Além desse aumento do número de jovens a cada ano, percebe-se uma diminuição do número de candidatos acima dos 30 anos. Neste sentido, acredita-se que a população que concorrerá aos próximos vestibulares será composta, sobretudo por jovens até os 23 anos.

Com relação à etnia, não foi possível verificar o pertencimento étnico de todos os candidatos inscritos, já que a auto declaração étnica só foi adotada a partir do vestibular de 2006, que neste ano teve para as universidades estaduais: 43 candidatos Kaingang, 28

³⁵ Com relação a faixa etária dos alunos das vagas regulares nestas universidades, a título de exemplificação, o Vestibular de Verão de 2006 da UEM teve 82,23% de seus candidatos formado por jovens de até 21 anos. Informativo UEM. Ano XVII, nº 760, p. 01.

Guarani e 01 Xokleng. Em 2007 dos 78 inscritos, 55 eram Kaingang, 21 Guarani e 02 Xokleng. Com relação aos candidatos matriculados até 2006, verifica-se que também correspondem as duas maiores etnias do Estado, Kaingang e Guarani como pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 5: Etnia dos alunos matriculados por universidade entre 2002 e 2006.

IES							Etnias
	Kaingang	Guarani	Xokleng	Terena	Tucano	Kamayurá	Total
UEL	5	12	1				18
UEM	8	9		1			18
UEPG	15	2	1				18
UNICENTRO	18						18
UNIOESTE	13	5					18
UNESPAR	3	11		1			15
UFPR	7			1	1	1	10
Tota/etnia	67	38	2	3	1	1	115

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

Com relação ao estado civil os dados são os seguintes:

Tabela 6: Estado civil dos candidatos inscritos no vestibular de 2002/2007.

Estado civil	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Solteiro (a)	36,74%	40,35%	45,46%	41,5%	52,77%	53,08%
Casado ³⁶ (a)	51,02%	57,9%	50,90%	52,4%	40,27%	40,74%
Separado (a)	4,08%	0	1,82%	2,56%	1,40%	3,70%
Outro	8,16%	0	0	3,54%	2,78%	
Não respondeu		1,75%	1,82%		2,78%	2,47%

Fonte: Questionário sócio-educacional e relatórios dos vestibulares (2002/2007).

O número de candidatos casados até 2005, esteve sempre acima dos 50%. Nos últimos dois anos houve um aumento do número de candidatos solteiros. O que vem

³⁶ Os candidatos que declararam viver juntos foram considerados casados, já que o objetivo é saber se estas pessoas têm ou não um companheiro e não se são casados no padrão da sociedade ocidental.

corroborar com a idéia de que a cada ano esses candidatos sejam mais jovens, buscando a escolarização antes de se casarem. Porém, para que esta hipótese seja confirmada, serão necessárias análises dos dados dos próximos anos.

No entanto, continua alto o índice de candidatos casados, já que segundo Capelo e Tommasino (2003), casar-se cedo é uma característica das sociedades indígenas em geral. Os jovens passam da infância para a vida adulta, sem passar pela categoria de adolescentes. Os homens entre os 14 e 15 anos, já estão aptos para exercer todas as atividades de um adulto. As meninas, depois da primeira menstruação, também já estão aptas a se casar.

Com relação aos dados educacionais, observa-se que a maioria dos candidatos estudou integralmente em escolas públicas, com pouquíssimas exceções, conforme tabelas abaixo.

Tabela 7: Tipo de formação (pública/privada) no ensino fundamental.

Ensino fundamental	2002	20,03	20,04	2005	2006	2007
Público	48,98%	92,98	98,18%	75,96%	79,17%	75,32%
Particular	4,08%	3,5	1,82%	0,96%		5,19%
Pública e particular	38,78%	5,26		19,23%		14,29%
Escola Comunitária	4,08%					1,30%
Não respondeu	4,08%			3,85%	20,83%	3,90%

Fonte: Questionário sócio-educacional e relatórios dos vestibulares (2002-2007).

Tabela 8: Tipo de formação (pública/privada) no ensino médio.

Ensino Médio	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Público	53,06%	77,20%	98,18%	81,13%	76,39%	75,73%
Particular	4,08%	3,50%	1,82%	0,95%		22,07%
Pública e particular	32,66%	19,30%		17,92%		
Escola comunitária	2,04%					2,50%
Não respondeu	8,16%				23,61%	2,50%

Fonte: Questionário sócio-educacional e relatórios dos vestibulares (2002-2007).

As dificuldades encontradas pelos alunos, sejam eles indígenas ou não, é um assunto que já vem sendo debatido por pesquisadores da educação, atribuindo grande parte dessas dificuldades, a má qualidade do ensino público brasileiro, no que diz respeito à educação de nível fundamental e médio. Muitos alunos chegam ao ensino superior sem o domínio de alguns conteúdos que são a base para as disciplinas que irão cursar.

Essa defasagem educacional é verificada, com grande parte dos alunos das universidades e não é diferente com os estudantes indígenas, que na grande maioria, realizaram seus estudos de primeira a quarta série nas escolas dentro das TIs. Com relação à qualidade das escolas indígenas, este é um assunto que pôde ser percebido na primeira parte deste capítulo. Além desses elementos, muitas vezes esses alunos se deparam com dificuldades lingüísticas, sobretudo com relação à escrita, já que a universidade exige contato com textos científicos. Além disso, a escrita acadêmica tem especificidades com as quais os alunos, na maioria das vezes, não estão preparados.

A esses dados vêm somar-se, como pode ser observado na tabela abaixo, que cerca de metade dos indígenas que se inscreveram para os vestibulares não cursaram o ensino médio regularmente, muitos deles o fizeram em caráter profissionalizante ou em supletivos. Este último elemento evidencia a dificuldade encontrada pelos indígenas de concluir seus estudos de maneira regular e nas séries correspondentes a idade escolar.

Isso pode ser atribuído, sobretudo as distâncias das escolas de nível médio, localizadas em sua maioria na zona urbana, gerando dificuldade de locomoção, necessidade de trabalhar fora da aldeia, sobretudo como bóias-frias para ajudar na manutenção das despesas familiares, o que muitas vezes impossibilita a freqüência nas séries regulares.

Tabela 9: Modalidade de ensino médio cursado

Tipo de Ensino	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Profissionalizante	26,53%	12,28%	12,72%	16,07%	11,11%	5,13%
Regular	55,10%	43,86%	43,64%	50,00%	50,00%	56,41%
Supletivo	14,29%	43,86%	40,00%	31,25%	30,55%	37,18%
Não responderam	4,08%		3,64%	2,68%	8,34%	1,28%

Fonte: Questionário sócio-educacional e relatórios dos vestibulares (2002/2007).

Segundo Tommasino e Capelo (2003), analisando um programa que promove o ensino supletivo para alunos de Terras Indígenas do Paraná, um dos problemas dos alunos, relacionados às faltas e desistências, diz respeito ao trabalho, e a necessidade de buscar subsistência para suas famílias. Por outro lado, as autoras evidenciam que o interesse pela escolarização é muito grande:

(...) porque querem empregos dentro da aldeia e mesmo nas cidades, e para isso, sabem que precisam ter ao menos o primeiro grau completo. É importante ressaltar que cada vez mais os jovens tem como projeto de

vida se tornarem funcionários da FUNAI, (...) ou professor das escolas de suas aldeias. (...) Portanto, a grande aspiração dos jovens índios é ter um emprego fixo e alguns já se encontram nessa situação, incentivando a busca da escolarização e profissionalização (TOMMASINO; CAPELO, 2003, p. 09).

A cada dia a necessidade de escolarização se intensifica, pois é vista como forma de conseguir um emprego melhor, já que não é mais possível a essas populações viverem apenas dos recursos oriundos das suas próprias terras. Dos candidatos inscritos até 2007 cerca de 40% responderam que tem renda fixa, dos outros 60%, muitos trabalham como bóias frias nas fazendas aos redores das áreas indígenas.

Com relação à participação na vida econômica da família, até 2005 havia no questionário sócio-educacional uma questão com a seguinte redação: Qual a sua participação na vida econômica da família? Para esta questão havia 05 alternativas:

- 1 – Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas;
- 2 – Trabalho e sou responsável pelo meu próprio sustento;
- 3 – Trabalho e sou responsável pelo meu próprio sustento e contribuo parcialmente para o sustento da família ou de outras pessoas;
- 4 – Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família;
- 5 – Não trabalho e meus gastos são financiados pela família e por outras pessoas.

As respostas para tais alternativas podem ser observadas na tabela abaixo:

Tabela 10: Participação na vida econômica familiar.

	2002	2003	2004	2005
Alternativa 1	19,60%	12,70%	18,18%	20,18%
Alternativa 2	21,57%	14,28%	23,64%	19,30%
Alternativa 3	15,69%	15,87%	16,36%	10,53%
Alternativa 4	25,49%	30,16%	23,64%	22,80%
Alternativa 5	13,73%	17,46%	18,18%	24,56%
Não resp.	3,92%	9,53%	0,00%	2,63%

Fonte: Questionário sócio-educacional e relatórios dos vestibulares (2002/2005).

Nota-se que parcela significativa dos candidatos tem participação na vida econômica familiar, assim não teriam condições de se manter na universidade sem auxílio

financeiro. Com relação a isto, o governo do Estado, através da SETI, destina aos alunos uma bolsa mensal, denominada Bolsa Auxílio ao Estudante Indígena das Universidades.

A princípio o valor da bolsa era de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais). A partir de janeiro de 2004, através da resolução nº 016/2004 – SETI, esta bolsa passou a ter o valor de R\$270,00 (duzentos e setenta reais). Segundo a resolução, para ter acesso à bolsa é necessário:

Art. 2º - O estudante para fazer jus aos benefícios da Bolsa Auxílio deverá estar devidamente matriculado na Instituição e freqüentar regularmente o curso no qual foi aprovado;

Parágrafo Único. Os alunos matriculados na primeira série ou primeiro período da Instituição receberão os benefícios a partir do mês da matrícula, inclusive. (Resolução nº. 016/SETI, 2004).

Conforme a resolução, para o recebimento da bolsa é necessário que os alunos freqüentem regularmente as aulas, cabendo à CUIA em cada uma das IES, o acompanhamento relativo à freqüência e desempenho desses alunos, bem como encaminhamento dessas informações para a SETI. Em março de 2006 o valor da bolsa foi reajustado. A resolução nº 029/2006 da SETI, determina o valor de R\$350,00 (trezentos e cinquenta reais), que é o atual valor da bolsa auxílio. Esse dinheiro fica em rubrica específica, e as bolsas não utilizadas devido a desistências ou suspensões, retornam para o orçamento do Estado.

Em agosto 2006, quatro alunos da área da saúde da UEM, passaram a receber, uma bolsa no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) por mês, através de um convênio entre a UEM e a VIGISUS/FUNASA – Projeto da Fundação Nacional da Saúde para a Promoção da Saúde Indígena. Para o recebimento da bolsa, os alunos têm que desenvolver projetos com suas comunidades de origem durante o período da graduação e após a conclusão do curso.

Uma das reivindicações da CUIA e dos estudantes é de que seja criada uma lei para regulamentar as bolsas oferecidas através da SETI, pois até o momento não existe nada que garanta a permanência das mesmas.

Observando o perfil dos alunos indígenas e os dados apresentados na tabela 11, evidencia-se que os alunos utilizam as bolsas para sanar todos seus gastos, que vão desde alimentação, até materiais e instrumentos utilizados com a escolarização, muitos alunos têm que suprir gastos familiares que incluem minimamente esposa (o) e filhos. Enfim, a bolsa auxílio é para a grande maioria dos alunos indígenas a única fonte de renda.

Com relação a gastos com moradia, algumas instituições oferecem condições diferenciadas aos estudantes, como é o caso da UEM e da UEL. Em Maringá, os alunos da UEM, através da Associação Indigenista de Maringá (ASSINDI)³⁷, contam com um centro cultural, de propriedade da associação, com um alqueire de terra, quatro casas de dois quartos, nas quais moram sem pagar aluguel, luz e água. A única contrapartida que a ASSINDI solicita desses alunos são duas horas de trabalho semanal para a manutenção e organização da propriedade.

Nove dos estudantes da UEM moram nestas casas, alguns deles com seus cônjuges e filhos. Além disso, Maringá conta com mais dois estudantes morando em uma casa na cidade, emprestada para que a ASSINDI abrigue estudantes indígenas. Para utilização desta, a Associação paga o IPTU, não gerando assim nenhum custo para os estudantes que ali residem. Além desses alunos, um casal de estudantes reside em um bairro próximo da UEM, onde pagam aluguel.

Em Londrina, dos alunos atualmente cursando, sete moram na casa do estudante, um aluno paga aluguel, pois mora em uma república, por escolha pessoal, quatro alunos moram com a família, destes, três são filhos de um funcionário da FUNAI, além destes um aluno mora em um hotel, cujas despesas são pagas pela sua mãe. Atualmente a FUNAI, juntamente com os alunos, estão pleiteando um terreno junto à prefeitura, para que seja construída uma casa para os estudantes indígenas permanecerem durante a realização dos cursos. Segundo informações de membros da FUNAI, os recursos para a construção da mesma estão assegurados junto a COHAPAR.

A UEPG também tem alguns alunos morando na casa do estudante. Nas demais universidades, os alunos não têm nenhum tipo de apoio financeiro para moradia, utilizam o dinheiro da bolsa também para pagar aluguel. Em Guarapuava os alunos da UNICENTRO relatam que existe muita dificuldade de manutenção, pois com a bolsa tem pagar além das despesas com o curso, vestimenta, alimentação, aluguel, água e luz. Alguns deles dizem que para diminuir as despesas, sempre que vão para as TIs, trazem alimentos como arroz e feijão.

Retomando o interesse dos jovens pela formação universitária, verifica-se que está atrelado à necessidade de se inserir no mercado de trabalho “para tanto entendem que a

³⁷ A Assindi é uma associação não governamental que a princípio tinha como objetivo abrigar os indígenas que vinham para Maringá vender artesanato, atualmente preocupa-se também com a moradia dos estudantes universitários indígenas.

formação é indispensável a fim de superar a histórica perspectiva assimilacionista que alega integrar, porém, o faz de modo precário” (TOMASINO; CAPELO, 2003, p. 14).

Além desse interesse de inserção no mercado de trabalho, destacado pelas autoras, acredita-se que os indígenas buscam na universidade melhoria das condições de vida tanto, pessoal quanto de seus familiares e da própria comunidade. A universidade pode ser vista como um campo de alianças, frente à lógica de dominação que a sociedade envolvente tenta impor sobre estas populações. Pode ser entendido também como um caminho para fazer valer seus direitos, garantidos via constituição federal, como forma de acessar os conhecimentos acumulados da sociedade envolvente, convertendo este conhecimento em forma de resistência cultural a favor das comunidades indígenas e de sua forma de vida. Assim, os motivos que levam essas populações para a universidade são inúmeros e nem todos estão ainda claros, merecendo estudos mais aprofundados.

A retomada da escola é um dos fatores que já foi apontado como motivo de procura pela universidade, bem como a aplicação prática da educação intercultural e bilíngüe. Essa necessidade de escola bilíngüe situa-se na necessidade de recuperação, através da escola, das línguas indígenas, cada vez menos utilizadas pelos indígenas, como pode ser observado nos dados lingüísticos retirados dos questionários sócio-educacionais observados nas tabelas abaixo:

Tabela 11: Qual a primeira língua que aprendeu na infância?

Língua	2002*	2003	2004	2005	2006	2007
kaingang	57,14%	61,40%	40,00%	43,75%	23,61%	38,46%
Guarani	4,08%	5,26%	3,63%	6,25%	5,55%	1,28%
Português	65,31%	35,09%	56,37%	42,86%	36,11%	26,92%
Xokleng	4,08%					1,28%
Outras		1,75%		7,14%		
Indígena e Português juntas**					31,94%	29,50%
Não respondeu	10,20%				2,78%	2,56%

Fonte: Questionário sócio-educacional e relatórios dos vestibulares (2002/2007).

* Neste ano se admitia mais de uma resposta para a pergunta.

**Questão acrescentada nos questionários a partir de 2006.

Tabela 12: Quais línguas escrevem?

	2002	2003	2004	2005
Português	69,39%	92,98%	92,72%	98,21%
Kaingang	48,98%	47,37%	30,90%	25,00%
Guarani	4,08%	7,02%	7,27%	3,57%
Xokleng	4,08%	1,75%		
Outras		3,50%	1,81%	2,68%
Não respondeu	12,25%			1,78%

Fonte: Questionário sócio-educacional e relatórios dos vestibulares (2002/2005).

Em 2006 e 2007 esta questão foi modificada passando a perguntar se os candidatos aprenderam a escrever em língua indígena. Em 2006, dos 72 candidatos, 36 responderam que não aprenderam, 08 aprenderam o Guarani e 21 responderam que aprenderam Kaingang e 07 não responderam. Em 2007 dos 78 candidatos, 27 responderam que não aprenderam a escrever em língua indígena, 36 aprenderam o Kaingang, 06 aprenderam o Guarani e 09 não responderam.

Evidencia-se, ao longo da história de contato entre os indígenas e a sociedade envolvente, que na tentativa de construção da identidade nacional, buscou-se silenciar as línguas indígenas. A língua portuguesa, embora os textos das leis garantam um ensino bilíngüe, continua sendo prioridade nas escolas indígenas do Paraná, a tradição oral é considerada um saber secundário se comparado aos conhecimentos transmitidos através da escrita.

A questão lingüística tem importância fundamental na cultura de um povo, ela, através de palavras, metáforas, códigos e desenhos, expressam seus pensamentos e idéias. Com relação aos indígenas, segundo o Instituto Sócio Ambiental, no Brasil são 215 etnias e 180 línguas distintas, expressando a diversidade cultural desses povos.

No entanto, se medidas efetivas de preservação das línguas indígenas não forem tomadas, aos poucos elas irão se perdendo, pois como foi observado nas tabelas acima, com relação a primeira língua aprendida pelos inscritos nos vestibulares entre 2002 e 2005, percebe-se que 44,06% dos candidatos aprendeu primeiro a língua Kaingang, enquanto 4,34% a língua Guarani, por outro lado 43,78% tem como primeira língua o português.

Com relação a língua que esses alunos escrevem é ainda mais preocupante já que, conforme tabela 12, apenas cerca de 47% desses candidatos escrevem em língua indígena.

Estes dados, juntamente com o fato de grande parte professores que estão atuando nas escolas dentro das TIs não serem indígenas - portanto não falam e nem entendem a língua indígena – revelando assim a falta de perspectiva de recuperação dessas línguas, no contexto escolar que se apresenta. Assim, a formação de professores oriundos das comunidades, vem corroborar com a necessidade de políticas de retomada das línguas indígenas dentro das comunidades, para que com isso possa ser preservado este traço cultural das populações indígenas paranaenses.

Com relação ao motivo que levou a escolha dos cursos, presente nos questionários sócio-educacionais, através da pergunta abaixo, se tem uma idéia das opções que estes candidatos estão apresentando como motivação. Até a quinta edição do vestibular em 2005, esta questão era colocada de forma objetiva, com a seguinte redação: Qual motivo que o/a levou a escolher o curso para o qual está se candidatando? Esta pergunta apresentava as seguintes opções de respostas:

- 1) Horário mais compatível com outras atividades;
- 2) O curso prepara para uma profissão condizente com minhas aptidões;
- 3) O curso prepara para uma profissão com perspectiva de boa renda financeira;
- 4) O curso prepara para uma profissão com bom mercado de trabalho;
- 5) O curso prepara para uma profissão que permite ajudar meu povo;
- 6) O curso apresenta uma ponte entre o mundo da aldeia e o mundo fora dela;
- 7) O curso vai aprimorar o trabalho que eu desenvolvo atualmente; *
- 8) Orientação da família (ou dos pais)

Tabela 13: Porcentagem por questão, relativa ao motivo que levou a escolha dos cursos.

	2002	2003	2004	2005**
Alternativa 01	6,12%	8,77%	6,57%	8,52%
Alternativa 02	16,53%	5,26%	8,19%	14,72%
Alternativa 03	8,16%	5,26%	4,91%	3,1%
Alternativa 04	12,25%	5,26%	3,27%	10,07%

Alternativa 05	34,69%	45,61%	45,9%	37,98%
Alternativa 06	22,45%	19,30%	19,7%	11,62%
Alternativa 07		12,28	11,47%	8,52%
Alternativa 08		1,75%		3,1%

Fonte: Questionário sócio-educacional e relatórios dos vestibulares (2002-2006).

*Essas duas últimas questões foram inseridas a partir do vestibular de 2003.

** Neste ano foram consideradas mais de uma resposta para cada questão.

Verifica-se, através da tabela acima, que a maioria das respostas está relacionada a assuntos que envolvem o coletivo, ou seja, a comunidade, porém o conceito de comunidade entre os Kaingang e Guarani, como observado no item 4.1, tem uma conotação fortemente atrelada ao grupo de parentesco, já que os laços familiares entre essas populações são muito fortes.

Com relação à segunda resposta mais citada, verifica-se a preocupação de uma ponte entre as práticas da aldeia e da sociedade envolvente, pois a cada dia essas relações se intensificam, sobretudo se for observado a busca dessas populações em se inserir e apropriar-se dos conhecimentos da sociedade envolvente. Assim, não se pode atribuir a busca pela universidade a um único fator, como já foi evidenciado acima, pois é uma busca que envolve fatores complexos que serão evidenciados no processo de construção desta política, sobretudo a partir do momento que houver um número maior de indígenas formados. No entanto, acredita-se que as motivações sejam diversas, tanto de ordem coletiva, como política, pedagógica, econômica e pessoal.

A partir de 2006 essa questão foi reestruturada e passou a ser discursiva, com a seguinte redação: Por que você quer fazer vestibular? As respostas são variadas, mas giram em torno dos eixos das respostas dos anos anteriores. Considerando a análise histórica como unilateral, um processo em construção como este, tem muitas faces que ainda serão construídas. Além disso, uma melhor visualização do que realmente esses alunos estão buscando nas universidades, só ficará mais evidente com o decorrer do tempo, através das ações tomadas depois da conclusão dos cursos.

O Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná contou até a sua 6ª edição, com a presença de 619 candidatos, divididos pelas universidades como pode ser observado na tabela abaixo³⁸.

³⁸ Os dados da tabela dizem respeito a primeira opção dos candidatos que podem optar por até três instituições, caso não seja aprovado para a primeira opção é considerada a segunda e terceira opção.

Tabela 14: Relação de candidatos inscritos para os vestibulares 2002/2007.

Instituição	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total/Instituição
UEM	5	4	6	9	12	9	45
UEL	25	26	16	17	25	24	133
UEPG	4	5	1	12	09	1	32
UNICENTRO	16	13	14	11	12	21	87
UNIOESTE	1	9	5	2	02	10	29
UNESPAR		6	13	15	12	13	59
UFPR				73	75	86	234
Total /Ano	51	63	55	135	147	164	619

Fonte: Questionário sócio-educacional e relatórios dos vestibulares (2002/2007).

Nos questionários sócio-educacionais ao ser perguntado sobre “O que levou a escolher a universidade assinalada na 1ª opção?” dos candidatos que se inscreveram até 2005³⁹, 41,69% responderam que é por ser de fácil acesso, 30,49 responderam que é a única que oferece o curso pretendido em horário adequado, 20,02% responderam que é a que oferece o melhor curso pretendido e 14,64% responderam que é a única que oferece o curso pretendido. Assim, observa-se que o fator distância e acesso a TI de origem é o fator mais considerado no momento de optar por uma instituição.

Essa questão da distância das comunidades, dificuldade de locomoção gerada por fatores econômicos, juntamente com as dificuldades de ordem pedagógica encontradas nos cursos tais como, a inexistência de um programa efetivo de permanência, ausência de orientação, situações de discriminação, tem levado muitos alunos a procurarem novamente o Vestibular, inscrevendo-se para outros cursos e outras universidades.

Dos candidatos que se inscreveram para os vestibulares, 98 fizeram a seleção mais de uma vez. Destes, 41 candidatos fizeram vestibulares sempre para a mesma instituição e 57 para instituições diferentes. Com relação aos cursos escolhidos, observa-se que até 2005 - último ano em que os candidatos escolhiam o curso no momento da inscrição para o vestibular - dos 66 candidatos inscritos em mais de um vestibular, 38 mudaram de curso e

³⁹ A partir de 2006 esta questão foi retirada.

de área de conhecimento, 14 mudaram de curso e permaneceram na mesma área e 14 deles prestaram vestibulares sempre para o mesmo curso.

A partir de 2006, ao se inscreverem para o vestibular, os candidatos escolheram apenas a instituição de primeira, segunda e terceira opção, o curso só foi escolhido no momento da matrícula dos alunos aprovados. Esta medida é importante, pois estes alunos ao chegarem nas universidades vão primeiro conhecer os cursos que pretendem ingressar, para depois efetivarem a matrícula, possibilitando uma escolha de forma mais consciente da estrutura do curso. Mesmo com esta medida, muitas vezes depois de dois ou três meses de curso percebem que este não corresponde as expectativas que tinham. Muitos alunos desistem por acharem que são cursos muito teóricos e não terão aplicabilidade em sua realidade. Com relação as comunidades de origem desses candidatos, os números são os seguintes:

Tabela 15: Área indígena onde Reside Atualmente

<i>Área</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2005</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>Total</i>	<i>Pop. da TI</i>
Apucarantina	6	17	10	7	14	12	68	1323
Barão de Antonina	1	2		4	5	7	19	460
Faxinal	3	1				2	7	472
Ilha da Cotonga		1			1		2	165
Ivaí	2	1	1	1		4	9	1168
Laranjinha	4	7	7	6	9	2	38	238
Mangueirinha	9	9	7	10	12	12	59	1649
Marrecas	2	2	2				6	536
Pinhalzinho	4	2	4	4	13	8	39	80
Queimadas		1		2			3	453
Rio das Cobras	10	9	12	17	9	18	74	2397
São Jeronimo	5	1	5	9	7	4	31	380
Rio D'Areia					1		1	133
Não reside em TI	2	3	4	2	1	7	12	
Não Responderam	3	7	3	4			17	
Não reside em TI. do Pr. atualmente						2		
Total	51	63	55	66	72	78	385	

Fonte: Questionário sócio educacional e relatórios dos vestibulares (2002-2006).

Embora as três áreas indígenas que contam com um maior número de habitantes sejam as que têm mais candidatos inscritos, isto não é regra, já que a TI Ivaí por exemplo,

conta com um número considerável de habitantes e tem poucos candidatos inscritos se for comparado por exemplo com as TIs São Jerônimo, Pinhalzinho e Laranjinha que tem uma população muito menor, mas um número grande de inscritos.

Estes dados estão relacionados a distâncias que as TIs ficam das universidades, já que os fatores distância e locomoção são importantes no momento de escolha das universidades como pôde ser observado acima. Existe também o apoio que as comunidades dão aos estudantes indígenas. Alunos de algumas TIs relatam que a comunidade não se preocupa com eles e se dependesse das lideranças nem estariam na universidade. Por outro lado é comum que quando um membro da família vá para a universidade influencie outros membros, já que podem manter vínculos familiares durante o período que ficam afastados das comunidades. Algumas comunidades tem maior contato com a sociedade envolvente e também um número grande de alunos que já concluíram o ensino médio. Porém, com relação a esta procura, faz-se necessário estudos mais aprofundados tanto nas TIs quanto com os candidatos inscritos, observando sobretudo as relações políticas estabelecidas dentro das comunidades entre as lideranças e os estudantes que estão buscando as universidades.

4.6 Levantamentos sobre a entrada e desempenho dos alunos

Em 2006, o governo do Paraná, através da Lei nº14995 de 09/01/2006, aumentou o número de vagas para indígenas, através de uma nova redação ao artigo 1º da Lei nº 13.134/2001, estabelecendo que:

Art. 1º. Ficam asseguradas 06 (seis) vagas, como cota social indígena, em todos os processos seletivos para ingresso como aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior, do Estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense (DIÁRIO OFICIAL, 09 de janeiro, 2006).

Essa foi mais uma medida do governo do Estado, sem consultar as Universidades. Porém é uma medida positiva, já que é a primeira vez que se abre a possibilidade de aumento do número de indígenas paranaenses no ensino superior. No entanto, deveria ter sido discutida com as comunidades, beneficiárias diretas de tal política. Os indígenas só ficaram sabendo desse aumento de vagas, no momento da realização do vestibular na UEPG.

Atualmente os indígenas contam com um total de 42 vagas, distribuídas pelas universidades estaduais, UEM, UEL, UEPG, UNICENTRO, UNIOESTE e UNESPAR⁴⁰ e Faculdades isoladas. Em 2006 foi criada a UENP (Universidade Estadual do Norte Pioneiro), que agrega algumas das instituições que faziam parte da Unespar. A partir do vestibular para ingresso em 2007, a UENP e as demais faculdades isoladas do estado, contam cada uma com seis vagas para indígenas. As seis vagas da UENP foi mais uma surpresa para a CUIA, que só ficou sabendo da existência das mesmas, na reunião no dia 08 de dezembro de 2006, no qual estavam sendo discutidas as últimas questões para a realização do VI vestibular, realizado em Curitiba, nos dias 09 e 10 de dezembro de 2006.

Assim, o número de vagas que era de 36 passou para 42. Com relação aos candidatos, estes só ficaram sabendo desse aumento no momento da classificação, a qual destinou seis vagas para os alunos que se inscreveram para as faculdades que compõem a UENP⁴¹ e que iriam disputá-las também com os alunos que se inscreveram para as demais faculdades.

Com relação ao aumento do número de vagas de três para seis, oferecidas por cada instituição, observam-se algumas dificuldades, sobretudo com relação aos cursos que tem em sua grade curricular aulas práticas.

Essa realidade foi vivenciada pelo curso de enfermagem da UEM, no ano de 2006. No início desse ano letivo, o curso recebeu duas alunas que entraram pelas vagas suplementares e mais uma aluna indígena de transferência interna. Segundo a coordenadora de colegiado do curso, os alunos são bem vindos, porém esse aumento do número de alunos gera dificuldades didático-pedagógicas, já que o curso tem estrutura para contar com 40 alunos e se encontra com 43, isto considerando apenas os alunos das vagas suplementares, já que o curso tem também os alunos regulares retidos nas séries. Por outro lado, alguns cursos não apresentam dificuldades de absorver um número maior de alunos.

Diante deste fato, evidencia-se a necessidade de se pensar a entrada desses alunos nos cursos. Em 2006, a Universidade Federal do Paraná, por exemplo, não ofereceu vagas

⁴⁰ A UNESPAR não foi reconhecida e o atual governo do Estado criou a UENP que está em processo de reconhecimento.

⁴¹ A UENP é formada por cinco faculdades: Faculdade de Direito do Norte Pioneiro (FUNDINOPI), Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho (FAEFIJA), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio (FAFI-CP), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA) e a Faculdade Estadual Luiz Meneghel, de Bandeirantes (FALM).

o curso de medicina, já que em 2005, das cinco vagas oferecidas, todas foram ocupadas por alunos que haviam escolhido este curso.

O quadro a seguir, objetiva um panorama sobre a entrada dos indígenas na universidade e a situação que se encontram atualmente, bem como a previsão de conclusão dos cursos.

IES	Ano Ingresso	Etnia	Curso	Duração	Série/Situação	Previsão Conclusão
UEM	2002	Kaingang	Agronomia	5	Desistente	
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	
		Kaingang	Direito	5	4ª série	2008
	2003	Guarani	Agronomia	5	Falecido	
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	
		Terena	Eng. Mecânica	5	Desligado	
	2004	Guarani	Pedagogia	4	4ª série	2007
		Guarani	Medicina	6	2ª série	2011
		Guarani	Administração	5	1ª série	2011
	2005	Guarani	Pedagogia	4	3ª série	2008
		Guarani	Informática	4	1ª série	2010
		Guarani	Enfermagem	5	2ª série	2010
	2006	Guarani	Ciênc. sociais	4	2ª série	2009
		Kaingang	Ciênc. Sociais	4	1ª série	2010
		Kaingang	Ciênc. Sociais	4	1ª série	2010
		Guarani	Enfermagem	5	2ª série	2010
		Kaingang	Farmácia	5	Desistente	
		Kaingang	Enfermagem	5	2ª série	2010
IES	Ano Ingresso	Etnia	Curso	Duração	Série/Situação	Previsão Conclusão
UEL	2002	Guarani	Administração	4	1ª série	2009
		Guarani	Med Veterinária	5	4ª série	2007
		Guarani	Medicina	6	3ª série	2009
	2003	Guarani	Medicina	6	4ª série	2008
		Guarani	Odontologia	5	4ª série	2007
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	
	2004	Guarani	Odontologia	5	3ª série	2008
		Guarani	C.S. Jornalismo	4	Desistente	

		Kaingang	Medicina	6	2ª série	2010
	2005	Guarani	Secretariado	4	2ª série	2008
		Kaingang	Letras	4	Desistente	
		Guarani	C.S. Jornalismo	4	Desistente	
	2006	Guarani	Direito	5	1ª série	2010
		Xokleng	Agronomia	5	1ª série	2010
		Guarani	Enfermagem	4	1ª série	2009
		Guarani	Enfermagem	4	1ª série	2009
		Kaingang	Direito	5	1ª série	2010
		Kaingang	Direito	5	1ª série	2010
IES	Ano Ingresso	Etnia	Curso	Duração	Série/Situação	Previsão Conclusão
UEPG	2002	Kaingang	Pedagogia	4	Concluído	2005
		Xokleng	Agronomia	5	Desistente	
		Kaingang	Odonologia	5	Desistente	
	2003	Kaingang	Ed. Física	4	Desistente	
		Kaingang	Ed. Física	4	Desistente	
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	
	2004	Kaingang	Ed. Física	4	1ª série	2009
		Kaingang	Com. Social	4	Desistente	
		Kaingang	Agronomia	5	Desistente	
	2005	Kaingang	Enfermagem	5	1ª série	2010
		Kaingang	Ed. Física	4	1ª série	2009
		Kaingang	Ed. Física	4	Desist.	
	2006	Kaingang	Pedagogia	4	1ª série	2009
		Guarani	Direito	5	1ª série	2010
		Kaingang	Direito	5	1ª série	2010
		Guarani	Odontologia	5	1ª série	2010
		Kaingang	Enfermagem	5	1ª série	2010
		Kaingang	Ed. Física	4	1ª série	2009
IES	Ano Ingresso	Etnia	Curso	Duração	Série/Situação	Previsão Conclusão
Unespar	2003	Guarani	Geografia	4	Concluído	2006
		Guarani	Pedagogia	4	4ª série	2006
		Kaingang	Administracao	5	4ª série	2007

	2004	Guarani	Sist./informação	4 ½	Desistente	
		Guarani	Cien. Biológicas	4	Desistente	
		Guarani	Direito	5	Desistente	
	2005	Guarani	História	4	Desistente	
		Kaingang	Pedagogia	4	2ª série	2008
		Guarani	Direito	5	2ª série	2009
	2006	Guarani	Cien. biológicas	4	1ª série	2009
		Guarani	Direito	5	1ª série	2010
		Guarani	Pedagogia	4	1ª série	2009
		Terena	Letras	4	1ª série	2009
		Guarani	Geografia	4	1ª série	2009
		Kaingang	Pedagogia	4	1ª série	2009
IES	Ano Ingresso	Etnia	Curso	Duração	Série/Situação	Previsão Conclusão
Unioeste	2002	Guarani	Pedagogia	4	Desistente	
		Kaingang	Fisioterapia	5	Desistente	
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	
	2003	Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	
		Kaingang	Informática	5	Desistente	
		Kaingang	Informática	5	Desistente	
	2004	Guarani	Direito	5	Desistente	
		Kaingang	Odontologia	5	Desistente	
		Kaingang	Odontologia	5	Desistente	
	2005	Guarani	Odontologia	5	Desistente	
		Kaingang	Medicina	6	Desistente	
		Kaingang	Matemática	4	Desistente	
	2006	Guarani	Medicina	6	1ª série	2011
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	
		Kaingang	Pedagogia	4	1ª série	2009
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	
		Guarani	Medicina	6	Desistente	
IES	Ano Ingresso	Etnia	Curso	Duração	Série/Situação	Previsão Conclusão
Unicentro	2002	Kaingang	Pedagogia	4	Concluído	2005

		Kaingang	História	4	Desistente	
		Kaingang	Enfermagem	4	Desistente	
	2003	Kaingang	Pedagogia	4	Concluído	2006
		Kaingang	Administração	4	3ª série	2007
		Kaingang	Administração	4	Desistente	
	2004	Kaingang	Serv. Social	4	3ª série	2007
		Kaingang	Serv. Social	4	3ª série	2007
		Kaingang	Enfermagem	4	Desistente	
	2005	Kaingang	Administração	4	Desistente	
		Kaingang	Serviço social	4	2ª série	2008
		Kaingang	Ciê. Contábeis	4	2ª série	2008
	2006	Kaingang	Enfermagem	4	1ª série	2009
		Kaingang	Letras	4	1ª série	2009
		Kaingang	Com. Social / Jornalismo	4	1ª série	2009
		Kaingang	Cienc. Contábeis	4	1ª série	2009
		Kaingang	Administração	4	1ª série	2009
		Kaingang	Com. Social/ jornalismo	4	1ª série	2009
IES	Ano Ingresso	Etnia	Curso	Duração	Série/ Situação	Previsão Conclusão
UFPR	2005	Kaingang	Medicina	5	1º semestre	2010
		Kaingang	Medicina	5	3ª semestre	2009
		Kaingang	Medicina	5	1º semestre	2010
		Kaingang	Medicina	5	2º semestre	2009
		Terena	Medicina	5	3º semestre	2009
	2006	Tucano	Direito	5	1º semestre	2011
		Kamayurá	Biologia	4	1º semestre	2010
		Kaingang	Odontologia	5	1º semestre	2011
		Kaingang	Odontologia	5	1º semestre	2011
		Kaingang	Enfermagem	5	1º semestre	2011

Quadro 3: Ano de ingresso e situação dos alunos matriculados 2002/2006⁴².

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

⁴² Os dados acima, relativos à série em que se encontram os acadêmicos, são referentes ao ano de 2006, com relação à série que irão cursar em 2007, os dados só estão atualizados na UEM, nas demais instituições estão atualizadas apenas as desistências e permanências.

De acordo com a tabela acima, as universidades tiveram 115 alunos matriculados no período de 2002 à 2006, dos quais 23 inscreveram-se para cursos de 4 ou 5 anos e nesse caso teriam a possibilidade de concluir o curso em 2005 ou 2006. Destes, quatro alunos concluíram, o que significa uma porcentagem de 17,29% de conclusão de curso no período. Embora seja um percentual considerado baixo, como chamam a atenção Rodrigues e Wawzyniak (2006), dificilmente esses alunos teriam concluído o ensino superior sem essa política.

Em entrevista realizada em 04 de outubro de 2006, com uma aluna da UEPG, que concluiu o curso de pedagogia em 2006, ela relatou a vontade que tinha de terminar o curso e voltar para a TI de origem:

Penso em voltar para a aldeia para transmitir o que aprendi aqui fora, que o mundo aqui fora é bem diferente de lá e a gente tem que levar para eles um bom conhecimento que a gente obteve até aqui e transmitir para eles e melhorar a educação. Mas, para trabalhar pela comunidade depende do cacique se ele não deixar não pode trabalhar (Entrevista realizada em 04/10/2006, Guarapuava).

Uma das alunas formada em 2005, já trabalhava na escola de sua TI. Hoje ela é orientadora na escola da Terra Indígena Apucarantina, evidenciando a busca pelo retorno para trabalhar com às comunidades de origem.

Observa-se também na tabela que dos alunos ingressantes, 68 continuam frequentando os cursos. Com relação a evasão são: 01 aluno desligado em 2005⁴³, 01 aluno falecido, 04 alunos que concluíram o curso, 41 alunos que desistiram. Para Rodrigues e Wawzyniak, essas desistências podem ser atribuídas a alguns fatores como:

(...) dificuldades de entendimento do conteúdo de disciplinas, consideradas difíceis pela maioria dos alunos não-índios, em decorrência da má escolarização em nível fundamental e médio; 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, 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

⁴³ Segundo Rodrigues e Wawzyniak, este aluno foi desligado devido reprovação por faltas em dois anos seguidos.

mulheres que, na maioria das vezes, enfrentam conflitos conjugais (RODRIGUES;WAWZYNIAK, 2006, p.21).

Com relação aos alunos que desistiram, 12 deles se matricularam novamente. Destes, 03 ingressaram em outros cursos, dos quais também desistiram. Dos outros 09 que se matricularam novamente e continuam cursando, 02 mudaram de instituição mas permaneceram no mesmo curso e 07 mudaram de curso e instituição, inclusive uma dessas alunas concluiu, no tempo regular, o segundo curso para o qual se inscreveu.

Pode-se considerar diante do exposto, que desses 41 alunos que desistiram, apenas 32 podem ser considerados como desistências efetivas, já que 09 deles se matricularam novamente e continuam cursando, e poderiam ser considerados como transferidos, o que não ocorre devido a ausência de transferências para os indígenas entre as universidades.

Com relação aos cursos procurados pelos candidatos, observa-se através da tabela abaixo, que há procura pelos diversos cursos, embora haja uma concentração nos cursos de licenciatura e saúde:

Tabela 16: Cursos escolhidos pelos candidatos na inscrição do vestibular 2002/2005.

Curso	2002	2003	2004	2005
Pedagogia	15	15	15	8
Direito	7	5	5	4
Enfermagem	7	8	8	9
Administração	3	6	6	2
Letras	2	1	1	3
Odontologia	2	1	1	4
Medicina	2	1	1	9
Agronomia	2	1	1	
Musica	1	1	1	
Geografia	1	4	4	
Educ. Física	1	5	5	4
Méd. Veterinária	1			2
Com. Social	1			
Biologia		1	1	2
Farmácia		1	1	2
Adm. Com. Ext.		1	1	
Ciência da Computação		1	1	
Física		1	1	

História	4		1
Matemática		1	1
Informática		2	2
Ciências Contab.		2	2
Adm. empresa e rural			1
Artes cênicas			1
Ciências econômicas			1
Eng. Elétrica			1
Eng. Florestal			1
Fisioterapia			1
Secretariado			1
Serv. Social			1
Eng. Ambiental			2
Jornalismo			2
Psicologia			2
Desenho	1	1	
Eng. Mecânica	1	1	
Artes cênicas		1	

Fonte: Relatórios dos Vestibulares dos Povos Indígenas do Paraná 2002/2005.

Esses dados evidenciam indícios importantes sobre a realidade das comunidades indígenas. Com relação à procura pelos cursos de licenciatura, vem corroborar com a idéia da necessidade que os indígenas têm de assumir o papel de lideranças em suas escolas. Além disso, os professores que atuam nas Terras Indígenas são na maioria não índios, gerando uma educação pautada sobre valores que nem sempre condizem com a realidade das comunidades. Outro fator é o de que os indígenas que trabalham nas escolas precisam de nível superior para assumir papel mais ativo, para com isso propagar um ideário de reconhecimento e reafirmação de sua auto-identidade. Como pôde ser observado na tabela acima, o curso de pedagogia foi o mais procurado em quase todas as edições do vestibular, exceto no ano de 2005, no qual os cursos mais concorridos foram enfermagem e medicina, o que pode evidenciar uma grande preocupação também com área da saúde.

Com relação aos alunos que estão cursando, evidenciam Rodrigues e Wawzyniak, a partir da tabela 10 que 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.

4.7 As discussões em torno da presença dos indígenas nas Universidades

Muitas questões envolvem uma política como esta, repercutindo de várias formas na sociedade. A criação da lei é apenas uma etapa, e se forem consideradas todas as dimensões de tal medida, percebe-se que é uma questão muito complexa tanto do âmbito organizacional da universidade, quanto da realidade que vivenciam essas populações. As instituições de ensino superior vêm passando pela experiência de receber alunos, até então tratados como o outro, desconhecidos, distantes dos bancos acadêmicos. Nesse sentido, devem assumir a responsabilidade de enfrentar e discutir a diversidade cultural e social, que apresenta-se cada vez mais na forma de alunos, oriundos de uma realidade cultural, social e econômica distinta dos alunos que entram nestas instituições pelas vagas regulares.

Segundo Rodrigues e Wawzyniak é papel da Universidade criar mecanismos de permanência e integralização dos cursos, de forma que seja garantida a qualidade de formação desse profissional, pois não basta que os acadêmicos indígenas passem despercebidos pelas universidades, ou que suas dificuldades sejam relevadas em função de que são acadêmicos beneficiários de uma política de ação afirmativa ou ainda, ao contrário, sejam discriminados em função de sua condição étnica e social.

Já aos indígenas, cabe a tarefa tanto de permanência, como de fazer um curso com qualidade, dialogar com esse universo, colocando suas idéias e opiniões, nessa instituição cuja dinâmica organizacional estão começando a conhecer. A partir desta inserção nas universidades, passam a dialogar com uma realidade cultural diferente da vivenciada até o momento, sobretudo quando são tratados como o outro, desconhecido.

A partir do momento que entram na vida acadêmica, tem que adaptar-se a vida na cidade grande e as regras que um curso superior impõe como, frequência mínima obrigatória, disciplina de estudos e bom desempenho nas provas. Assim, é evidente que a oferta dessas vagas não garante as condições para que os índios permaneçam no ensino superior, devido às inúmeras dificuldades encontradas por eles, como já foi evidenciado acima, e que corroboram com a idéia de Kimiye Tommasino:

A maioria dos universitários indígenas que chega à universidade encontra dificuldades em quase todas as disciplinas porque não tiveram boa formação no nível fundamental e médio. É preciso então oferecer a todos os alunos índios, nas aldeias e fora delas, ensino de melhor qualidade, incluindo também, necessariamente conhecimento de informática. Se as escolas oferecidas aos alunos indígenas fossem de boa qualidade nem precisariam dessa política de cotas (TOMMASINO, 2003, p.17).

Assim, entende-se que a discussão em torno da inserção no ensino superior, deva caminhar em consonância com a necessidade de melhoria de todos os níveis de ensino para as populações indígenas. Segundo Tommasino (2003), essa melhoria de qualidade, passa pela formação de professores, bem como o plano de carreira, a elaboração de material específico que respeite a pedagogia indígena, equipamentos necessários garantindo aos alunos indígenas a inclusão na tecnologia digital, ou seja, políticas públicas específicas para esse caso, pois as soluções parciais (cotas) afiançadas pela força da lei, embora sejam um avanço, não resolvem o problema estrutural da educação indígena e não pode ser usada para tirar de foco a discussão dos direitos universais de uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino e para todos os membros da sociedade independente de suas características sociais, culturais ou econômicas.

As dificuldades encontradas pelos alunos são diversas. Pedagogicamente relacionadas a essa formação do nível fundamental e médio de baixa qualidade é muitas vezes agravada por diferenças culturais e sócio-lingüísticas, pela discriminação sofrida no ambiente universitário, devido ao desconhecimento que os colegas e professores têm sobre a cultura indígena e sobre sua realidade, não entendem os motivos que os levam a buscar a escolarização, sobretudo o ensino superior.

Evidencia-se a necessidade de um trabalho articulado, onde os indígenas se preparem para ingressar nas universidades, e estas também se preparem para receber esses novos alunos. As universidades estão recebendo os alunos sem medidas efetivas de capacitação dos profissionais envolvidos, para conhecimento das especificidades dessas populações.

Um aspecto de importância fundamental nessa discussão diz respeito ao caráter monocultural das universidades. Em meio às inúmeras discussões no país, sobre diversidade cultural, a universidade não questiona seu modelo de construção de pensamento único e verdadeiro. Muitos são os obstáculos encontrados pelos indígenas no ensino superior. O modelo de universidade é altamente homogeneizador e as diferenças étnico-culturais na maioria das vezes não é discutida de forma eficaz. Ainda não são claras relações de coexistência entre os indígenas e os demais integrantes da sociedade nacional, no sentido de deixar o outro, no caso o indígena, tomar seu lugar como cidadão deste país, ocupando assim na universidade, um espaço que é seu por direito.

No entanto, não se pode atribuir às dificuldades apenas ao tipo de ensino ministrado nas Universidades, a necessidade de cursos de extensão, projetos de ensino envolvendo essas populações faz-se presente. Por outro lado é necessário também, disciplina por parte dos alunos, já que o ensino superior se apresenta como uma nova forma de aquisição de conhecimento, diferente da forma como se apresenta no ensino fundamental e médio.

Se por um lado os conhecimentos transmitidos pela universidade, não podem ser prejudicados, por outro lado não se pode relegar a um plano secundário - a presença desses indígenas vem corroborar com isto - a necessidade de inserção nos meios acadêmicos de outros conhecimentos, que não sejam apenas os produzidos pela sociedade ocidental. Evidencia-se a necessidade de diálogo entre culturas. A forma como estes alunos estão apreendendo a os conhecimentos transmitidos pela universidade é muito particular, ao mesmo tempo em que parece estar faltando algo na formação deles, percebe-se que apreendem outras questões, que não percebemos devido nossa inserção na sociedade majoritária.

Rodrigues e Wawzyniak relatam que a UEM e a UEL desde o início montaram comissões para acompanhar os indígenas. Na UEL, a comissão formada por seis pessoas, tem como objetivo “acompanhar os estudantes identificando as dificuldades por eles enfrentadas e buscar soluções alternativas”. Além disso, foram “realizadas reuniões de sensibilização e esclarecimento com os coordenadores de colegiado de curso” (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006, p. 25).

Isso resultou na criação do Programa de Formação Intercultural pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, vinculado a Pró-reitoria de Graduação, cujo objetivo é envolver alunos não índios e professores em ações que visem melhorar o desempenho dos acadêmicos indígenas.

Uma das atividades realizadas pelo programa foi a criação de monitorias em disciplinas consideradas difíceis pelos estudantes. Uma das medidas adotadas pelo programa foi a não matrícula imediata de uma aluna da medicina no primeiro ano. Ele permaneceu durante seis meses participando de atividades preparatórias (RODRIGUES;WAWZYNIAK, 2006, p. 25).

Na UEM em 2006⁴⁴, através de solicitação dos membros da CUIA local, nomeou-se pela portaria nº.0662/2006 – GRE, uma comissão para normatizar e regulamentar o programa de permanência dos estudantes indígenas da instituição relacionado a questões formais e pedagógicas. Essa comissão, composta por membros da CUIA e outros discentes e docentes indicados pelo CEP, em conjunto com os estudantes indígenas da UEM, elaborou então a regulamentação do processo de ocupação de vagas, matrícula e acompanhamento dos alunos indígenas. Este processo ficou normatizado através da resolução 205/2006 – CEP.

Com relação às vagas a resolução estabelece que a universidade ofereça no máximo duas vagas em cada curso. Caso exista uma demanda maior, a ampliação ocorrerá mediante solicitação de membros da CUIA e autorização do coordenador do colegiado.

Com relação ao acompanhamento:

Art. 4º No decorrer do ano letivo, fica sob a responsabilidade da CUIA/UEM, elaborar o Plano Individual de Acompanhamento do Estudante Indígena (PIAEI), proceder à revisão da matrícula na primeira série e nas séries subsequentes, suspensão de matrícula em disciplina e recomposição da seriação estabelecida, mediante autorização do coordenador de colegiado de curso.

§ 1º Visando o acesso, permanência e conclusão do curso, na elaboração do PIAEI, a CUIA/UEM deverá levar em consideração o princípio da flexibilização quanto aos aspectos curriculares didáticos e pedagógicos estabelecidos no projeto pedagógico do curso.

§ 2º Verificada a impossibilidade de adaptação no ano letivo em andamento, a CUIA/UEM poderá orientar o aluno a proceder o trancamento especial de sua matrícula, com expressa concordância do coordenador do colegiado do curso.

Art. 5º O aluno que não concluir o curso no tempo máximo previsto no projeto pedagógico, será avaliado pela CUIA/UEM que mediante autorização do coordenador do colegiado do curso, poderá conceder um novo prazo para a conclusão.

Através desta resolução, alguns problemas serão resolvidos, tais como a possibilidade de que o aluno possa trancar matérias sem prejuízo do andamento do curso, possibilitando a ele a participação nas monitorias específicas. Outra questão importante diz

⁴⁴ Embora este trabalho não vise dar prioridade as ações da UEM isso algumas vezes ocorre devido minha presença nesta Universidade e ao fato, sobretudo de ser a UEM e a UEL as duas instituições que tem ações mais efetivas de acompanhamento desses alunos. Através da participação em reuniões da CUIA em âmbito estadual e da conversa com integrantes da CUIA das outras IES, percebe-se que as ações nas outras instituições estão muitas vezes restritas ao acompanhamento de notas e frequências desses alunos, não havendo políticas efetivas visando à permanência. Acredita-se que este seja um dos motivos que levam estas duas instituições a terem o maior número de estudantes indígenas frequentando.

respeito ao prazo de integralização dos cursos, que poderá ser feito num tempo maior, sem a preocupação do jubramento.

A resolução normatiza também, questões fundamentais como a transferência interna de curso, que poderá ser feita desde que autorizada pelo coordenador do curso que irá receber o aluno. Fica autorizada também a permuta de turno e campus, desde que autorizada pela CUIA. Por fim, estabelece que seja permitida a transferência, desde que haja vagas destinadas aos alunos indígenas, autorizada pelo coordenador de colegiado de curso.

Essa resolução é uma ação de importância fundamental para a integralização de forma satisfatória dos cursos aos quais ingressaram estes alunos. Ela é resultado do trabalho da CUIA/UEM, que segundo a professora Isabel, tem procurado colocar em prática as funções da comissão, ou seja, criar ações concretas no sentido de definir critérios e garantir a permanência desses estudantes. Outro aspecto fundamental refere-se à participação dos estudantes indígenas na elaboração da proposta encaminhada ao CEP, visto que são os principais interessados em tal política.

Em reunião da CUIA realizada em 07/08/2006, para a discussão da proposta acima apresentada, os alunos indígenas presentes evidenciaram algumas das dificuldades mais comumente apresentadas como, a falta de uma bagagem de conhecimentos maior com relação aos princípios dos conhecimentos que são ministrados na Universidade, sobretudo em matérias da área de exatas, no qual muitas vezes os alunos não sabem as operações básicas de encaminhamento de determinados exercícios.

Com relação às matérias das ciências humanas, existe muita dificuldade relacionada ao vocabulário, ao estabelecimento no momento das provas, de relação entre o enunciado das questões e os conteúdos estudados e dificuldades de fazer seminários devido a timidez. Além disso, alguns alunos indígenas partem do pressuposto que sabem menos que os demais alunos integrantes da turma.

Para sanar algumas dessas dificuldades, os alunos indígenas contam com monitorias específicas, articuladas pela CUIA, nas matérias de português, matemática, anatomia, estatística, biologia e metodologia de pesquisa. Além disso, o curso de pedagogia conta com um monitor específico para os acadêmicos indígenas. Os alunos preferem essa monitoria específica, dizem que quase não procuram as monitorias regulares dos cursos, pois acreditam que o monitor vai usar a mesma metodologia que o professor e eles irão continuar sem o entendimento do processo de construção dos conteúdos,

sobretudo na área das exatas. Para os alunos, a monitoria específica é uma atividade fundamental, pois sem ela o rendimento seria menor.

As monitoras de português relatam que muitas vezes ao lerem um texto, estes alunos têm dificuldades de vocabulário, necessitando recorrer ao dicionário. Muitas vezes não apreende o que os textos têm de fundamental, pois se prendem aos aspectos formais, por não estarem acostumados a trabalhar com textos científicos. A maior dificuldade relaciona-se à escrita, tanto com o vocabulário, quanto com o emprego dos artigos, pontuação, etc.

Esta dificuldade diz respeito também ao vocabulário utilizado no cotidiano. A universidade tem um vocabulário específico e os índios estão acostumados a ter como interlocutor pessoas que tem um vocabulário comum ao seu e quando saem desse ambiente é natural que haja dificuldades. Muitos desses alunos estão acostumados a ouvir conversas e histórias em língua indígena e dialogar com essas pessoas.

Com relação às monitorias específicas, a UEM e a UEL são as únicas instituições que contam com esta forma de acompanhamento, tentando com isto minimizar as dificuldades encontradas pelos acadêmicos indígenas. Existem propostas nas outras universidades para a criação dessa atividade, como é o caso da UNICENTRO, que segundo a professora Déa Maria Ferreira Silveira, membro da CUIA local, tem aprovado no COU o projeto de monitoria específica para os alunos indígenas, a partir do ano letivo de 2007.

Os indígenas enfrentam também preconceitos, tanto por parte de alguns colegas de curso, quanto por parte de alguns professores, muitas vezes originados pelo desconhecimento sobre a cultura desses alunos indígenas, ou por não saberem como vem ocorrendo o processo de inserção dos indígenas na Universidade.

Outra dificuldade relatada por esses alunos refere-se à mudança que ocorre em suas vidas, a partir da inserção em um outro mundo, o urbano, com relações diferentes das vivenciadas por eles nas comunidades. Embora tenham contato permanente com a sociedade envolvente enquanto moram nas terras indígenas, ao virem para a universidade essas relações intensificam-se e eles têm que aprender a lidar com o choque de culturas. Quando vão para suas casas, enfrentam o preconceito de alguns membros da comunidade, que dizem que eles viraram brancos, que não são mais índios. Segundo depoimento de um estudante de pedagogia da UEM, isso causa um dilema, eles não sabem o que fazer ao terminarem o curso.

Embora esse dilema aconteça, um dos aspectos verificados nas falas dos indígenas diz respeito à vontade de com os conhecimentos adquiridos nas universidades, retornar para as comunidades e poder contribuir para uma melhoria das condições de vida dessas populações. É recorrente na fala da maioria deles, que a formação universitária deva reverter-se em benefício para os índios que ficaram nas aldeias.

Esse objetivo pode ser percebido na fala de um estudante de direito da UEM:

Mesmo que eu me torne um promotor de justiça e não esteja morando em uma terra indígena, nunca vou me esquecer dos meus laços, sempre vou ser índio e meu objetivo sempre será o de defender minha comunidade (Fala de um acadêmico de direito, em reunião da CUIA, em 07/08/2006).

Assim, mesmo que algumas vezes exista uma dimensão individual nas trajetórias dos alunos, estes têm uma perspectiva de projetos comunitários. Outro aspecto importante refere-se à confiança que as comunidades depositam nesses estudantes. Segundo uma das alunas de enfermagem da UEM, ao voltar para a Terra Indígena, as pessoas a vêem como detentora de um conhecimento importante, fato que ocorre também com os demais alunos. Nesse sentido, espera-se que a universidade não se torne um meio de êxodo dos indígenas de suas aldeias, mas ao contrário, uma forma de fortalecimento da vida social, bem como manutenção de sua cultura e de suas terras.

Essa questão remete a responsabilidade que a Universidade tem com a formação desses alunos. Eles precisam de acompanhamento e de condições para tornarem-se profissionais de qualidade. Revela-se dessa forma, a necessidade de compreensão da sociedade e não apenas das matérias e conteúdos como se fossem elementos isolados na formação. O conhecimento universitário, para todos os alunos, não só para os indígenas, deve preparar para o enfrentamento da realidade. Através da experiência vivenciada até o momento, foi possível tanto as universidades, quanto aos alunos, diagnosticar as maiores dificuldades enfrentadas para a efetivação de forma satisfatória dessa política. Faz-se necessário nesse momento assumir atitudes.

Muitas questões ainda estão para ser pensadas e resolvidas. Uma delas refere-se êxodo das TIs por conta dessa política. Como resolver? Será que a solução seriam projetos de auto sustentabilidade nas comunidades indígenas do Estado, para que essas populações tivessem como viver de forma digna, dentro das próprias terras? Por outro lado, sabe-se

que as terras que eles têm não são capazes de suprir suas necessidades de subsistência e ao mesmo tempo respeitar suas práticas culturais. Assim é preciso pensar projetos que vão desde a subsistência, à preservação e costumes da cultura indígena.

Outra questão diz respeito aos alunos que estão se formando. As comunidades não terão dentro de alguns anos capacidade para absorver essa mão-de-obra. Segundo projeções de alguns integrantes da CUIA, dentro de quatro ou cinco anos não haverá candidatos suficientes que tenham terminado o ensino médio para poderem concorrer a essas vagas, havendo assim sobra de vagas. Como pensar essa questão?

Questões como estas, só serão resolvidas ao longo do processo de construção dessa política, o mais importante nesse momento é a garantia de boa formação para estes alunos. Na UEM, a flexibilização do curso foi um importante passo para que essa formação de qualidade ocorra. Os alunos de cursos integrais dessa universidade, devido à flexibilização, farão a partir do ano letivo de 2007, nos dois primeiros anos de curso, metade das disciplinas regulares, o que possibilitará cursar matérias específicas de outros cursos, tais como: matemática, português, química e biologia. Além disso, terão mais tempo disponível para participarem das monitorias específicas.

4.8 Produção acadêmica sobre inserção dos indígenas na universidade.

A realidade da presença dos indígenas nas Universidades paranaenses vem gerando discussões que começam a se expressar também na forma de produção acadêmica. Um exemplo disso é o texto de Isabel Cristina Rodrigues e João Valentin Wawzyniak (2006), ambos membros da CUIA, citado ao longo dessa dissertação, no qual os autores fazem uma descrição da forma como vem ocorrendo a implantação de tal política, bem como apresentam dados que permite fazer algumas análises sobre a experiência resultante da presença dos estudantes após o ingresso.

Outro artigo sobre o assunto é o de Maria Regina Clivati Capelo e Wagner Roberto do Amaral (2004), ambos professores da Universidade Estadual de Londrina, que apontam alguns paradoxos apresentados pela Universidade, desde o ingresso de alunos das etnias Kaingang e Guarani em seus quadros discentes. Os autores identificam cinco paradoxos mais flagrantes no acompanhamento dos estudantes indígenas.

O primeiro paradoxo apresentado é a “inseparabilidade entre diferença e desigualdade”, os índios são vistos pela sociedade hegemônica como os outros, no entanto

não tem condições práticas de garantia de seus direitos a diferença. Isso ocorre com a inserção na universidade, o direito a uma vaga, não basta para garantir sua permanência. Nesse sentido, evidenciam que a cada desistência “o senso comum entende que o fracasso individual justifica a exclusão. Parece ser esse o raciocínio que ainda prevalece nos espaços universitários, com suas formas de avaliação e mecanismos de controle burocrático” (CAPELO; AMARAL, 2004, p. 177).

O segundo paradoxo “refere-se à racionalidade monocultural da universidade”, esta, embora traga no nome a idéia de universalidade e diversidade, tem como referência de conhecimento os saberes ocidentais, produzidos pelo colonizador europeu (branco) cristão. O conhecimento que se diz universal é apenas parte de um conhecimento produzido por não-índios. Sobre a alegação de que na universidade os índios podem estar perdendo suas raízes⁴⁵, os autores evidenciam que os indígenas têm a percepção de que a interculturalidade exige diálogo, que pode ser construído na vivência cotidiana:

Contudo, a contradição mais evidente é que as sociedades indígenas admitem a soma (sinal de +) enquanto a sociedade ocidental caracteriza a relação com o diferente com o sinal de X que significa versus ou contra. São essas as contradições que os alunos enfrentam a cada dia, a cada relação tecida no cotidiano (CAPELO; AMARAL, 2004, p. 181).

Para que essa interculturalidade ocorra é necessário que a universidade reveja seus conhecimentos científicos, um diálogo que os autores dizem estar apenas começando na UEL, provocando muitos questionamentos internos a partir da presença desses alunos.

O terceiro paradoxo “pode ser representado pelas práticas pedagógicas vigentes e as concepções que as sustentam”. Diferente da realidade dos indígenas, na qual o ensino ocorre através das práticas cotidianas, na universidade o conhecimento é transmitido de forma vertical, o professor é o detentor do conhecimento e do poder, seja através das notas, das faltas, do currículo. As aulas são na sua maioria monologas “(...) em muitas situações a habilidade com as palavras e conceitos esconde o autoritarismo pedagógico que desqualifica os “outros”, no caso os alunos” (CAPELO; AMARAL, 2004, p.183). Essa questão é ainda mais problemática quando o outro, são os indígenas, que tem uma

⁴⁵ Cabe lembrar que a cultura é dinâmica, estando em constante transformação, dessa forma não se pode querer que os indígenas continuem vivendo em aldeias, usando pena na cabeça. Eles podem interagir com a sociedade envolvente, viver em cidades, ter bens de consumo dessas sociedades sem que isso signifique perda de sua identidade.

precariedade desse tipo de conhecimento acumulado. Por outro lado, seus conhecimentos não são considerados, evidenciando a ausência do diálogo intercultural.

O quarto paradoxo denomina-se “as diferenças que fazem à diferença”, segundo os autores, essa relação marca fronteiras entre os que se pensam iguais e os outros, a presença dos indígenas não altera a lógica da universidade, mas leva à reflexão, suscita curiosidades e desejos, podendo surgir dessa curiosidade, uma aproximação entre os diferentes, podendo evoluir para uma superação do preconceito. Se esta presença causar indiferença:

(...) mesmo assim algo de positivo emerge, pois a simples presença de índios na universidade coloca em cena pública tanto as diferenças quanto as indiferenças, insensibilidades, desdém, ódio ou seus contrários. Esse é o ponto nevrálgico que impõe a necessidade de reflexão, (...) isto já é um avanço (CAPELO; AMARAL, 2004, p.171).

O quinto e último paradoxo apresentado diz respeito “ao aumento das demandas por parte dos indígenas a vagas universitárias visando o ingresso no mundo do trabalho capitalista”, os índios vêm enfrentando um paradoxo, entre a conquista da autonomia sócio-econômica-cultural e a inserção no mercado de trabalho capitalista. Embora muitos não concordem com a escola que se apresenta, não podem mais sobreviver sem o trabalho assalariado, dessa forma reivindicam o “acesso a mecanismos que garantem emprego para os não índios, entre eles o ingresso nas universidades”. Este é o meio para competir no mercado de trabalho, cabendo aos índios “aprender a viver em dois mundos, duas realidades culturais, econômicas, duas lógicas diferentes – branca e indígena – eis o paradoxo que os indígenas estão tentando decifrar” (CAPELO; AMARAL, 2004, p.188).

Diante desses paradoxos apresentados pelos autores, evidencia-se que são discussões ainda em fase de construção, a partir dos dois primeiros anos dessa política, assim muitos outros paradoxos vão sendo apresentados com o decorrer dos anos e ganharão mais força, sobretudo quando os próprios indígenas que concluírem seus estudos, entrarem de forma ativa no debate teórico sobre a questão.

No mesmo sentido de discutir a entrada dos indígenas na Universidade, em 2006 é publicado o artigo intitulado “A avaliação de alunos indígenas na Universidade Estadual de Maringá: Um ensino adequado à diversidade sociocultural”, da antropóloga Valéria S. de Assis. Segundo a autora, a partir da presença dos indígenas na universidade, faz-se necessário pensar em alternativas para sua permanência, no entanto, estas não podem ter caráter de tutela e assistencialismo, nem tão pouco prejudicar a qualidade do ensino.

Um dos momentos que trazem a tona os problemas oriundos da educação escolar oferecida para esses alunos é a avaliação. Relata Assis, que o ensino médio devia preparar para o ingresso no ensino superior, mas isso não ocorre, acarretando dificuldades de apropriação de um discurso específico existente na universidade. Essa dificuldade, segundo a antropóloga é encontrada por todos os alunos, e no caso dos indígenas é agravado por sua especificidade sócio-cultural.

Conforme Assis, a presença dos indígenas nas Universidades vem acarretando um repensar do cotidiano das salas de aula, distantes dos programas e diretrizes para o ensino intercultural. A voz do aluno é sufocada pela imposição de temas que não fazem parte do seu cotidiano, não conseguem estabelecer relação dos conteúdos com a vida prática. Assim, com relação à avaliação desses alunos, as dificuldades não se restringem a escrita em português:

Desconfia-se que o problema detectado e interpretado na comunicação escrita dos alunos indígenas no momento da avaliação é maior que somente a dificuldade no domínio da língua portuguesa. Pode se inferir que seja também uma dificuldade de compreensão de um estilo de discurso, o discurso acadêmico, bem distante daquele comumente conhecido, mesmo em língua portuguesa, que faz parte do senso comum (ASSIS, 2006, p.83).

Diante do exposto, a autora salienta a necessidade de repensar as metodologias de sala de aula, para que de fato um novo saber seja apreendido, através de um discurso mais simples, o que não significa para a autora perda de qualidade. Como possibilidade de solução para os problemas de déficit encontrados pelos alunos, sugere uma maior preparação tanto dos docentes, como dos alunos:

Uma importante alternativa apontada por especialistas seria a criação de oficinas e seminários dirigidos ao público docente, com a presença de docentes de outras instituições de ensino superior para compartilhar experiências e se formular alternativas.

Quanto às dificuldades encontradas pelos alunos a alternativa sugere:

Um acompanhamento desses estudantes em atendimentos de uma equipe de apoio extra-classe. Seja em oficinas de leituras, em monitorias, em grupos de pesquisa e de extensão. As formas estatais de apoio a permanência indígena no ensino superior não devem ser restritas a

aspectos econômicos. É preciso, igualmente, a presença de uma equipe de apoio na universidade (ASSIS, 2006, p.87).

Com relação a esse artigo cabe ressaltar que no momento em que era escrito a CUIA/UEM, já estava discutindo essas questões e tomando medidas no sentido de acompanhar esses alunos, através de monitorias e de seminários. Em 2005, como o objetivo de verificar quais as maiores dificuldades encontradas por parte dos professores solicitou que estes fizessem uma avaliação dos alunos indígenas. Através das falas de alguns deles, percebe-se questões relevantes, entre elas, o baixo desempenho com relação às disciplinas, sobretudo as exatas. No entanto, as dificuldades dizem respeito tanto a escrita, como a criação de significados relacionados aos conteúdos ministrados, bem como a preparação necessária para o desenvolvimento e apropriação dos conteúdos acadêmicos.

Estes professores também apresentaram propostas para a melhoria do aproveitamento desses alunos, evidenciando a necessidade de um acompanhamento mais próximo desses acadêmicos, a necessidade de palestras de sensibilização e conhecimento da cultura indígena, objetivando sua valorização junto aos professores. Sugeriram também, aulas de Língua Portuguesa aos alunos, bem como acompanhamento psico-social, para facilitar-lhes a permanência na universidade, além da necessidade de cursos de nivelamento feito antes do início do curso universitário.

Em 2004 foi publicado o artigo “Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: Escolarização e trabalho como acesso à modernidade” de Maria Regina Clivati Capelo e Kimiye Tommasino, no qual as autoras discutem, como o título sugere, os dilemas e conflitos que os jovens passam ao optar pela escolarização, como forma de garantir a inserção no mercado de trabalho, evidenciando a tensão que emerge dessa escolha com relação a suas relações sociais e culturais.

Evidenciam também, algumas concepções indígenas de economia, organização social e trabalho, em contraposição às concepções capitalistas. Nesse contexto, apresentam alguns aspectos da política de reserva de vagas para indígenas nas universidades públicas paranaenses como: problemas, desafios e perspectivas. Cabe observar que este artigo, embora publicado em 2004, foi escrito no início de 2003.

Neste período, a inserção dos indígenas na universidade tinha pouco mais de um ano estando este processo em início de construção. Com relação à idéia de busca do ensino superior como forma de entrada no mercado de trabalho acredita-se, como já foi

evidenciado anteriormente, que não é apenas isto que os alunos estão buscando, porém seus objetivos só ficarão mais claros com o passar dos anos.

Em 2006, a política de vagas suplementares resultou também em um trabalho de conclusão de curso, do acadêmico Nelson Marcos de Camargo, apresentado no departamento de geografia da UEM, intitulado “O Ingresso de Estudantes Indígenas no Ensino Superior no Estado do Paraná e suas Dificuldades - Estudo de Caso: Universidade Estadual de Maringá”, tendo como um dos objetivos, levantar e discutir os motivos que levam a Universidade Estadual de Maringá ter uma baixa procura dos vestibulandos, embora apresente boas condições de moradia e um dos melhores acompanhamentos para os estudantes indígenas. Atribui esta baixa procura a distância que esta instituição fica das TIs do estado, estando a mais próxima, Terra Indígena Apucarantina, a 160 km de Maringá.

Até o momento, juntamente com apresentações em congressos e seminários, esta é a produção sobre a inserção de indígenas no ensino superior paranaense. No entanto, existem propostas de pessoas envolvidas com a questão, tanto de teses de doutoramento, como publicação de artigos e apresentação em congressos, com o objetivo de tornar público os resultados de tal política, bem como as implicações pedagógicas, sociais e culturais que vem acarretando tanto para a universidade, quanto para as populações indígenas do estado. O trabalho que ora se apresenta tem também este objetivo, de fazer parte das discussões sobre esta política que ainda tem muitos aspectos para serem analisados.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho, que de modo geral buscou apresentar a inserção dos indígenas no ensino superior brasileiro, evidenciou que as populações indígenas, durante muito tempo vistas da perspectiva de extinção, através da inserção e diluição de sua cultura na sociedade envolvente vem, sobretudo nos últimos quarenta anos, passando por um processo de crescimento demográfico, maior que o da população brasileira em geral. Frente a isto, as pesquisas em torno dessas populações têm tomado outros enfoques. A interdisciplinaridade vem tornando-se uma realidade e contribuindo muito para o avanço de pesquisas na área. Atualmente evidencia-se que longe de serem populações fadadas a extinção, estão cada vez mais se munindo de recursos para lutar por seus direitos, sobretudo os direitos que já foram adquiridos em legislações específicas e que ainda não estão sendo cumpridas. A educação neste contexto apresenta um importante papel, vista como forma de lutar mais igualitariamente por esses direitos.

Com esse objetivo, buscou-se evidenciar no primeiro capítulo, como as políticas educacionais para a educação superior brasileira estão alinhadas aos pressupostos do Banco Mundial, que através de políticas neoliberais, propõem entre outras medidas, ajustes estruturais, com objetivos de redução nos gastos de setores sociais. Com relação à educação, há uma ênfase na necessidade de ampliação da educação básica, relegando o ensino superior a um plano secundário.

A educação superior é vista como um setor no qual o Estado não deve ampliar os investimentos, já que a falta de recursos é atribuída à má administração, neste sentido tornar o ensino superior mais eficiente, está atrelado a uma administração voltada para o mercado. As recomendações são feitas na perspectiva de chamar a responsabilidade com a educação superior, para a sociedade e as famílias dos alunos.

A LDB veio contribuir para as políticas de ajuste estrutural, à medida que reforçou a tendência de uma educação superior voltada para o mercado, mais preocupada com a profissionalização em detrimento de objetivos que visem uma formação mais ampla, associando ensino, pesquisa e extensão.

Com relação ao financiamento é muito clara a retirada cada vez maior do Estado dos gastos com educação superior, nos documentos como LDB e PNE não há instrumentos claros de um financiamento consistente que resulte no cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE, de atingir em 10 anos, 30% da faixa etária entre 18-24

anos. Se essa meta está longe de ser cumprida à expectativa de que esse aumento do número de alunos no ensino superior ocorra juntamente com uma educação de qualidade está mais distante ainda.

As políticas multiculturalistas e interculturais seguem os mesmos pressupostos neoliberais apresentados acima. Políticas de Ação Afirmativa vêm sendo discutidas em vários setores, mas o que preocupa é a perspectiva de substituição de políticas universalistas por políticas focalizadas, tornando assim uma política que deveria ser provisória em permanente.

Evidenciou-se assim, nesse primeiro capítulo, que diante da realidade que se encontra a universidade brasileira e dos pressupostos e orientações que a mesma vem seguindo, a educação intercultural requerida pelas sociedades indígenas do país, está ainda longe de se efetivar.

Com relação à discussão apresentada no segundo capítulo, cabe ressaltar que as políticas de ação afirmativa, não são vistas de forma negativa, nem tão pouco como inconstitucionais, porém acredita-se que elas só tenham realmente razão de existir, se tiveram caráter temporário, no sentido de preparar grupos historicamente discriminados para participarem de setores como educação e trabalho, de forma mais igualitária com relação aos demais grupos. À medida que as deficiências acarretadas pela discriminação sofrida forem sendo amenizadas, deve-se voltar para a aplicação de políticas públicas universalistas.

Questões relacionadas à pobreza, exclusão e discriminação não podem ser atribuídas unicamente a fatores culturais, é necessário que se observe que elas estão atreladas a lógica excludente do capitalismo. Assim, o fato de trazer a discussão nacional propostas como cotas, não está aumentando a discriminação existente no país contra minorias étnicas, mas apenas deixando de ignorar questões que estão atreladas nas relações da sociedade brasileira.

Com relação ao terceiro capítulo, evidenciou-se que muito ainda tem que ser feito, para se cumprir minimamente com os princípios de educação diferenciada, intercultural e bilíngüe presente nos textos oficiais. Com relação ao ensino superior, as propostas são ainda muito tímidas e isoladas, frutos da iniciativa de algumas universidades - levando em consideração sua autonomia – e de leis estaduais, como é o caso do Paraná, no qual o governo aprovou a adoção de vagas suplementares nas universidades através da lei 13.134 de 2001, devido a reivindicação das comunidades

indígenas locais em articulação com alguns deputados e com a Assessoria Indígena do Estado.

Buscou-se ao longo do texto, evidenciar as dificuldades da implantação da referida lei, mas mostrar também seus aspectos positivos, como as discussões que vem gerando nas universidades, que tem que conviver com alunos oriundos de uma cultura até então conhecida apenas através de livros. Com relação aos indígenas, estão sendo formados os primeiros alunos, que estão retornando para suas TIs de origem, com o objetivo de trabalhar para modificar as relações de dependência estabelecidas com a sociedade envolvente ao longo da história de contato.

Buscou-se também evidenciar que estes alunos têm um perfil muito próprio, diferente dos acadêmicos que as universidades públicas estão acostumadas a receber. São alunos com uma idade acima da média dos demais alunos, com condições econômicas e culturais próprias. Com relação ao desempenho, embora existam muitas repetências, relacionadas a dificuldades pedagógicas, devido a uma cultura diferente e a má qualidade do ensino fundamental e médio do qual são oriundos, estes alunos estão persistindo na busca pela formação de nível superior, apesar também das dificuldades financeiras, de relacionamento e, sobretudo distância das TIs de origem e dos familiares.

Esta política, da forma como vem ocorrendo é vista como resultado da reivindicação dos indígenas, por uma educação que se apresente enquanto espaço de luta política, evidenciando a necessidade de que a escola seja conduzida por membros oriundos das próprias comunidades, possibilitando dessa forma, tanto o acesso à cultura envolvente, como a processos de valorização e recuperação de sua cultura. Estes, juntamente com a busca pela inserção no mercado de trabalho e a vontade de assumir todas as atividades que são fundamentais para a sua subsistência, são alguns dos motivos pelos quais os índios tem procurado se escolarizar cada vez mais.

Assim, acredita-se que esta política está sendo positiva, os indígenas estão ganhando mais visibilidade na sociedade envolvente, os primeiros alunos estão retornando para as TIs e realizando trabalhos nas comunidades, as universidades estão, mesmo que de forma tímida, através de situações imediatas a serem resolvidas, tendo que pensar sobre a presença dessas populações em seu corpo discente. Trata-se de uma política inovadora, que vem a cada dia sendo problematizada, à medida que traz desafios para todas as instâncias a ela relacionadas.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, R. F. T. de; MURA, F. Guarani Kaiowa e Nãndeva. **Outubro/2003**. Disponível em: www.socioambiental.org. Acesso out. 2006.

ASSIS, V.S. de. **A avaliação de alunos indígenas na Universidade Estadual de Maringá: Um ensino adequado à diversidade sociocultural**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: 2006, v. 17, n.33, p. 77-87.

AZEVEDO, M. L. N. CATANI, A.M. Universidade e neoliberalismo: o Banco Mundial e a Reforma universitária na Argentina. Londrina: Práxis, 2004.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Banco Mundial. Washington, 1995, p.1-16.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1995. p. xxxi e xxxii; p. 3-13, 65-103.

BEVILAQUA, Ciméia Borbato. Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. **Revista de Antropologia**. USP. São Paulo, 2005, v. 48, n.01.

BRANDÃO, Carlos da F. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**, DF, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, Congresso Nacional, Dezembro, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – Rcnei**. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1993.

BRASIL, Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. In Diário Oficial, nº 7, Brasília - DF.

BRASIL, Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3, de 10/11/99.

BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. IN: Iria Brzezinski (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se inter cruzam**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BURATO, L. G. **Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena**. Dissertação de Mestrado. Maringá, 2005.

____; JACOMINI, M.S. Políticas educacionais para populações indígenas. IN: AZEVEDO, M.L.N. **Política Educacional Brasileira**. Maringá: EDUEM, 2005.

CAJUEIRO, R. C. **Trilhas do Conhecimento: O Ensino Superior para Indígenas no Brasil**. Disponível em: www.laced.mn.ufrj.br. Acesso em jul. 2006. Atualizado por JACOMINI, M. S. Em www2.camara.gov.br, Acesso em nov. 2006.

CAMARGO, N. M. de. **O Ingresso de Estudantes Indígenas no Ensino Superior no Estado do Paraná e suas Dificuldades - Estudo de Caso: Universidade Estadual de Maringá**. Monografia de Conclusão de Curso. Maringá, 2006.

CAPELO, M. R. C.; AMARAL, W. R. do. Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina. **Educação e Linguagem**. 2004, ano 7, n. 10, p. 168-190.

CAPELO, M. R. C; TOMMASINO, K. 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 de 2003**.

CARARINI, C.; XAVIER, P. **Trilhas do Conhecimento: O Ensino Superior para Indígenas no Brasil**. Disponível em: www.laced.mn.ufrj.br/trilhas. Acesso em jul. 2006. Com complementação: Jacomini, M. S; Rodrigues, I. C.

CATANI, A. M; OLIVEIRA, J.F. DE. A educação superior. IN: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 77-88.

CÉSAR, R. C. L. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade. **Revista Advir**. Rio de Janeiro: ASDUERJ, 2005, n. 19, p. 55-64.

CID FERNANDES, R. **Autoridade política Kaingang: um estudo sobre a construção da legitimidade política entre os Kaingang de Palmas/Paraná**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Centro de Filosofia e Ciências Humanas: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, julho de 1998.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação brasileira: 20 anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L.; WARD M.J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 229-251.

Convenção nº 169 da **Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. Genebra, junho de 1989.

CUNHA, M. C. da (Org.). Política indigenista no século XIX. IN: **História dos índios no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DAVIES, N. **O financiamento da educação e seus desafios**. Eccos, São Paulo, v.6, n.1, p.43-53, jun.2004.

DURHAM, E.R. Desigualdades educacionais e cotas para negros nas universidades. **Revista Novos Estudos**. São Paulo. CEBRAP, n.66, julho 2003, p.3-22.

FARAH, F. **Quotas étnicas nas universidades**. Jus Navigandi, Teresina, ano 9, n. 839, 20 out. 2005. Disponível em: www.jus2.uol.com.br/doutrina/texto. Acesso em: 02 fev. 2007.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Tese Doutorado. Centro de Ciências da Educação. UFSC, 2006.

FERREIRA, M. K. L. Educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Silva, A. L. e Ferreira, M. K. L. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p.71-111.

FREITAS, A. E. C.; ROSA, R. R.G. **Diagnóstico do programa de bolsas de manutenção da DiaKonisches Werk para estudantes indígenas da Unijuí**. Porto Alegre, julho 2003.

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.29, nº1. Janeiro-Junho, 2003, p.45-59.

GONZÁLEZ, José M. Globalização, neoliberalismo, educação e diversidade cultural. IN: Pelegrini, Sandra C. A.; Zanirato, Silvia H. (Orgs) **Narrativas da Pós-modernidade na Pesquisa Histórica**. Maringá: Eduem, 2005, p.83-110.

GRUPIONI, L. D. B. Os povos Indígenas e a escola diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L. D. B., VIDAL, L. B.; FISCHMANN, R. (Orgs.) **Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade**. São Paulo: Edusp e Unesco, 2001, p.87-97.

_____. A política de educação escolar indígena. **Outubro/2000. Disponível em: www.socioambiental.org. Acesso em: 10 out.2006.**

HERINGER, R. Um balanço das políticas de ação afirmativa no Brasil: 1995-2005. **Revista ADVIR**. Rio de Janeiro. ASDUERJ. n.19. setembro/2005, p.55-64.

HOBSBAWN, E. O presente como história. In. HOBSBAWN, E. **Sobre História**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.243-255.

LEHER, R. **Wolfowitz no Banco Mundial. A educação como segurança**. Disponível em: www.outrobrasil.net, acesso em: out. 2005.

LEONARD, J.S. O impacto da antitendência dos Estados Unidos e a política de Ação Afirmativa na desigualdade social. In: SOUZA, J. **Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

LIMA, Kátia Souza. **Reforma da Educação Superior do Governo Lula e Educação a Distância: Democratização ou Subordinação das Instituições de Ensino Superior à Ordem do Capital?** Disponível em www.uerj.br/~anped11. Acesso em: 05 nov. 2005.

MARX, Anthony. A construção da raça no Brasil: comparação histórica e implicações políticas. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

MELLO, M.A.M.F. Óptica Constitucional: a igualdade e as ações afirmativas. **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos: Divisão Jurídica**. Bauru. ITE.n. 34, 1996, p.15-23.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Revistas Educação e Sociedade**. Campinas, Cortez. vol. 25, nº 88, out. 2004, p. 757-776.

_____. Ação Afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. n.117, nov. 2002, p.197-217.

MOTA, L. T.; NOELLI, F.S. A pré-história da região onde se encontra Maringá, Paraná. In: DIAS, R. B.; GONÇALVES, J. H. R. **Maringá e o norte do Paraná: estudos de história regional**. Maringá. EDUEM, 1999, p. 05-20.

_____. Exploração e guerra de conquista dos territórios indígenas nos vales dos rios Tibagi, Ivaí e Piquiri. In: DIAS, R. B.; GONÇALVES, J. H. R. **Maringá e o norte do Paraná: estudos de história regional**. Maringá. EDUEM, 1999, p. 05-20.

_____. (Org.) **Diagnóstico Etno-Ambiental da Terra Indígena Ivaí** – PR. Maringá. 2002.

_____. **O aço, a cruz e a terra: índios e brancos no Paraná provincial (1853-1889)**. 1998. 531 p. Tese Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras. UNESP, 1998.

MUNANGA. K. Ação Afirmativa em benefício da população negra. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília. Sindicato ANDES Nacional. Ano XII, n.29, mar. 2003, p. 46-52.

NOVAK, E. S. **Tekoha e Ema. A luta das populações indígenas por seus territórios e a política indigenista no Paraná da primeira república – 1889 a 1930**. Dissertação de Mestrado. Departamento de História. UEM, 2006.

OLIVEN. A. C. Multiculturalismo e a política de ingresso nas universidades dos EUA. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, vol. 21, n.2, julho-dezembro/1996, p.74-87.

PAIM. P. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Senado Federal, 2003.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.108-135, set. 2002.

RELATÓRIO do Seminário **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Trilhas do Conhecimento. LACED, Departamento de Antropologia, Museu Nacional. Brasília, 2004.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1999. Col. Primeiros Passos, p. 7-22.

ROCHA, I. **Educação e Cultura: o ensino de língua portuguesa em uma comunidade bilíngüe Kaingang**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Fundamentos da Educação, UEM, 2005.

RODRIGUES, I.C.; WAWZYNIA, J. V. **Inclusão e Permanência de Estudantes Indígenas no Ensino Superior Público no Paraná – Reflexões.** Disponível em www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUIA. Acesso em: nov. 2006.

SANTOS, K. C. dos. **Construção multicultural: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira.** Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 2002.

SEED. Educação Escolar Indígena - Diagnóstico. Disponível em www.cete.pr.gov/def/pdf/def_plano_est2005. Acesso em: dez. 2006.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo.** Bauru: EDUSC, 1999.

SGUISSARDI, V. **Educação superior: o banco mundial reformará suas teses e o Brasil reformará sua política? Educação Brasileira.** Brasília, v.22, n.45, set. 2002, p.11-53.

SILVA, A. L. da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares. In: Silva, A. L. da; Ferreira, M. K. L. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001, p.9-25.

_____. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B., VIDAL, L. B.; FISCHMANN, R. (Orgs.) **Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade.** São Paulo: Edusp e Unesco, 2001, p.99-131.

SILVA, A. V. **O Desafio das ações afirmativas no direito brasileiro.** Jus Navigandi, Teresina, ano 7, n. 60, nov. 2002. Disponível em: www1.jus.com.br/doutrina/texto. Acesso em: 10 mai. 2005.

SILVA, C. L. da. **Em busca da sociedade perdida: O trabalho da memória Xetá.** Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia. UNB, 2003.

SILVA, R. H. D. da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, 2000, n. 13, p. 95-112.

SILVÉRIO, V.R. Ação afirmativa e o combate ao racismo inconstitucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo. Fundação Carlos Chagas. N.117, novembro/200, p.219-245.

SOARES, M.C.C. O Banco Mundial: Políticas e Reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARD M.J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, Ellen Cristina de. **Educação Superior Para Indígenas no Brasil**. Unemat. Tangará da Serra, 2003.

TOMMASINO, K. **A Educação Indígena no Paraná**. 22^a REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Brasília, 15 a 19 de julho de 2000.

_____. **História dos Kaingang da bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento**. Tese Doutorado. Departamento de Antropologia. USP, 1995.

_____. Território e Territorialidade Kaingang. Resistência cultural e historicidade de um grupo Jê. IN: MOTA, L. T; NOELLI, F. S; TOMMASINO, K. (Org.) **Uri e Wãxi: estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Eduel, 2000, p.191-226.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L; WARD M.J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-194.

TOUSSAINT, E. **A bolsa ou a vida. A dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos**. São Paulo: Fundação Abramo, 2000.

WCEFA – **Declaração Mundial sobre educação para todos**. Brasília: Unicef, abr/1990, p.69-83.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)