



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ROSELI ALVES

**O CICLO INTERCULTURAL DE INICIAÇÃO ACADÊMICA PARA
ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA**

Maringá
2016

ROSELI ALVES

**O CICLO INTERCULTURAL DE INICIAÇÃO ACADÊMICA PARA
ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Área de concentração: Elaboração de Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues.

Maringá
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A474c Alves, Roseli.

O ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina / Roseli Alves. – Maringá, 2016. 147 f. : il.

Orientador: Isabel Cristina Rodrigues.

Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Índios – Educação superior – Teses. 2. Índios – Políticas Públicas – Teses. 3. CUIA – Comissão Universidade para os Índios – Teses. I. Rodrigues, Isabel Cristina. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. III. Título.

CDU 378(=082)

ROSELI ALVES

**O ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da
Universidade Estadual de Londrina**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

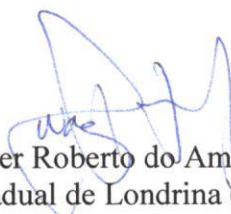
COMISSÃO JULGADORA



Prof^ª. Dr^ª. Isabel Cristina Rodrigues
Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Prof^ª. Dr^ª. Marivânia Conceição de Araújo
Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Aprovada em: 09 de agosto de 2016

Local de defesa: Bloco H-35, sala 007, *campus* da Universidade Estadual de Maringá

*Ao Fabrício (filho), à Nathalia (filha), meus amores.
Como incentivo para os enfrentamentos de suas vi-
das.*

*Ao Fernando (companheiro), pelo carinho, paciência
e incentivo.*

*Aos meus pais Luiz (in memoriam), Denir (in memo-
rian) e Marina, que sempre acreditaram em mim.*

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus.

À Professora Isabel Cristina Rodrigues, minha orientadora de verdade, pela paciência e habilidade em ensinar, pelo conhecimento, sabedoria e isonomia fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e pelo otimismo e amizade;

Às Reitoras professora Nádina Aparecida Moreno e Berenice Quinzani Jordão que autorizaram minha licença para frequentar o Mestrado;

Ao Diretor da Fazenda-Escola Professor Cássio Egídio Cavenaghi Prete, que mesmo apesar da falta de funcionários e todas as dificuldades, permitiu minha liberação para frequentar o Curso;

Ao meu companheiro Fernando que se privou das festas e dos bailes para me apoiar e ficar em casa muitas noites e finais de semana enquanto desenvolvia a pesquisa;

À toda a minha família, à minha mãe Marina e aos meus filhos Nathalia e Fabrício e em especial à minha irmã Sueli, por ter me incentivado, me apoiado e por compreender a minha ausência;

Aos colegas de trabalho da Pró-Reitoria de Administração e Finanças da UEL em especial à minha amiga Neiva que contribuiu com sugestões pertinentes ao trabalho;

Às minhas amigas e parceiras Odila, Lizete e Claudinha que me incentivaram e me fizeram acreditar que era capaz;

Aos amigos de trabalho Zilda, Pedrinho, Célio e todos os funcionários da Fazenda-Escola que sempre me apoiaram;

Aos professores Marivânia Conceição de Araújo e Wagner Roberto do Amaral que contribuíram com comentários e sugestões pertinentes no exame de qualificação;

Aos professores, Wagner Roberto do Amaral e Betti Elmer Finatti e demais membros da CUIA Estadual e CUIA-UEL, por me receberem de braços abertos e permitir o meu estágio junto a CUIA-UEL e no Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para Estudantes Indígenas da UEL, pelo acolhimento e orientação;

À Profa. Maria Inês Nobre Ota, por me acolher no Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para Estudantes Indígenas da UEL com muitos ensinamentos, paciência e sugestões para este trabalho, além do carinho e amizade;

A todos os estudantes indígenas da UEL, em especial Amauê, Clenilson, Eleandra, Eliane, Elon, Gabriela, Helô, Inauê, Jaine, Jaqueline, Quesia e Seila que me ensinaram o que é ser indígena, sempre me incentivaram e participaram deste trabalho;

Aos educadores do Ciclo, Fúlvia, Jean e Tiago, pelo carinho e compreensão;

A todos os colegas do Curso de Mestrado. De modo especial ao Edson, a Denise e a Verônica que me incentivam e me dão muita força nas horas difíceis;

À Escola de Governo e à Universidade Estadual de Maringá pela oferta do Curso gratuito e de qualidade que oportunizou a concretização deste trabalho;

A todos que me concederam entrevistas, disponibilizando tempo e boa vontade, contribuindo decisivamente e diretamente na conclusão deste trabalho;

A todos que diretamente ou indiretamente me ajudaram na elaboração da dissertação.

Nós também somos responsáveis, porque é uma política pública de inserção dos povos indígenas e nós temos a responsabilidade de acompanhamento. Então não deu certo problema dele? Não. Não deu certo a política. É essa interpretação que a instituição ainda não tem maturidade. Isso pra mim é muito claro. Mas a obrigação que você me pergunta, o compromisso institucional da CUIA é esse: a gente tem que construir, acho que a gente não faz isso satisfatoriamente, acho que a gente tenta fazer isso, alguns membros com mais ênfase, com mais dedicação, mas assim ainda é muito pouco, a gente teria que ter uma atuação, as coordenações de colegiados junto aos monitores, muito mais presente para que o indígena se sentisse mais apoiado, mais cuidado, que esse termo que eu uso sempre no sentido de que ele tem, não só a parte dele que, obviamente, ele que vai fazer o estudo, a presença, ok, isso é com ele, mas também da gente fazer esse corpo pedagógico, o corpo docente, entender qual o significado desses indígenas na instituição.

(Betty Finatti)

ALVES, Roseli. **O ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

RESUMO

A partir da implantação da Lei Estadual Nº 13.134/2001, modificada posteriormente pela lei Nº 14.995/2006, que estabeleceu a criação das vagas suplementares para os indígenas nas universidades públicas do Estado do Paraná, várias foram as estratégias da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) visando fortalecer o ingresso, a permanência e a integralização dos cursos pelos estudantes universitários indígenas nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná (IES) beneficiados pela lei. Dentre estas, está a experiência da implantação do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), o qual foi criado em 2013 e implantado em 2014. Ao ser aprovado no Vestibular dos Povos Indígenas, o estudante se matricula passando a frequentar o Ciclo obrigatoriamente por um ano e, sendo aprovado, realiza a matrícula no curso de graduação de sua escolha. Este curso tem como meta fortalecer a permanência destes estudantes na UEL, diminuindo a evasão e conseqüentemente elevando o índice de formandos. Consta no trabalho, primeiramente, as contribuições da CUIA-Estadual – a qual figura como principal responsável e norteadora de políticas de permanência dentro das IES – segue mostrando as demandas da CUIA-UEL e, posteriormente, descreve o Ciclo como instrumento de ação necessário ao fortalecimento da política pública de ação afirmativa no Paraná. Como referencial teórico apresenta-se especialmente as contribuições dos pesquisadores de ações afirmativas e da inserção dos povos indígenas nas universidades do Estado do Paraná, a compreensão sobre as Fronteiras Étnicas, por Fredrik Barth (1998), a Teoria de Campo de Bourdieu (1996), as relações entre “agentes colonizadores” e “colonizados” ensinados por Balandier (1969) no campo da Antropologia Política, seguindo a orientação metodológica para o estudo de caso abordado por Yin (2001) e para as entrevistas semiestruturadas utilizou-se da técnica do gravador de acordo com Queiroz (1991). O estudo teve como metodologia o acompanhamento das reuniões e atividades do Ciclo Intercultural e das ações da Comissão Universidade para os Índios (CUIA); realização de entrevistas abertas semiestruturadas com integrantes da CUIA e com os estudantes e educadores do Ciclo; revisão da literatura sobre o assunto e análise dos atos normativos de criação e funcionamento do mesmo. Com este trabalho espera-se refletir sobre a possibilidade de ampliação do “Ciclo Intercultural” para as IES públicas do Paraná.

Palavras-chave: Povos Indígenas. Ciclo Intercultural. Ensino Superior. Políticas Públicas. Ação afirmativa. Paraná.

ALVES, Roseli. **Intercultural cycle of academic initiation to indigenous students at the State University of Londrina**. 2016. 147 p. Dissertation (Master degree in Public Policy) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

ABSTRACT

The implementation of the State Law N^o. 13,134 / 2001, modified later by the Law N^o. 14,995 / 2006, established the creation of additional places for the indigenous peoples in public universities in the state of Paraná. Since then several strategies were created by the University Commission for the Indians (CUIA) in order to strengthen the admission, continuity and graduation for indigenous university students from Paraná's Higher Education Institutions (HEIs) benefited by the law. Among those strategies lies the implementation experience of the Londrina State University (UEL) Intercultural Cycle for Academic Initiation which was created in 2013 and implemented early 2014. Upon successful admission in the Indigenous Peoples Admission Exam, it is mandatory for enrolled students to attend the Cycle during a year and if approved they can be enrolled in an undergraduate course of their choice. The Cycle program aims to strengthen the permanence of these students at UEL, reducing college dropouts and consequently raising graduation rates. This research goes over, first, CUIA-State's contributions – which figures as main guiding head for permanence policies within the HEI's – then shows CUIA-UEL's demands and subsequently describes the cycle as an indispensable action tool for the strengthening of affirmative action public policy in Paraná. The theoretical framework presents especially the contributions of researchers from affirmative action and inclusion of indigenous peoples in the State of Paraná universities, the understanding of Ethnic Boundaries by Fredrik Barth (1998), Bourdieu's Field Theory (1996), relations between "colonizers" and "colonized" taught by Balandier (1969) in the field of political anthropology, following methodological guidelines for the case study addressed by Yin (2001) and the semi-structured interview was used recorder technique according to Queiroz (1991). The study's methodology is based on watching meetings and activities of the Intercultural Cycle and actions by the University Committee for the Indians (CUIA); interviewing (in a semi-structured way) members of the open CUIA, as well as Cycle's students and educators; reviewing literature about the subject; and analyzing normative acts among Cycle's creation and operation. It is expected from this work to reflect over the prospects of increased coverage of the "Intercultural Cycle" in the public universities of Paraná.

Keywords: Indigenous peoples. Intercultural cycle. Higher Education. Affirmative Action Public Policy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Integrantes da CUIA Estadual conforme tempo total de permanência	45
Gráfico 2 – Integrantes conforme tempo máximo consecutivo de permanência	46
Gráfico 3 – Rotatividade Geral e da UEL na CUIA Estadual.....	56
Gráfico 4 – Permanência dos indígenas por série de curso - ingressantes de 2002 a 2013.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Rotatividade na CUIA Estadual.....	44
Quadro 2 - Índigenas Formados nas IES do Paraná ingressantes pelo Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná 2002-2015	48
Quadro 3 – Rotatividade da UEL na CUIA Estadual	55
Quadro 4 - Comissões constituídas pela UEL para atuar internamente na CUIA local.....	57
Quadro 5 - Projetos de Ensino.....	74
Quadro 6 - Ementa e Eixos Temáticos curricular do módulo 6CIN005 (Estudos Interculturais de Iniciação Acadêmica) do Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para os estudantes indígenas da UEL.	90
Quadro 7 - Perfil dos Estudantes indígenas que ingressaram no Ciclo Intercultural de iniciação acadêmica em 2014 e 2015	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASTEC	Assessoria Técnica de Legislação
CA	Conselho de Administração
CAAD	Comissão de Apoio Docente e Discente
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCE	Centro de Ciências Exatas
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEFE	Centro de Educação Física e Esporte
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CESA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CU	Conselho Universitário
CUIA	Comissão Universidade para os Índios
DASC	Divisão de Assistência à Saúde da Comunidade
FAFIPA	Faculdade Estadual Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
FAFIPAR	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
FAP	Faculdade de Artes do Paraná;
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
LAEE	Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MPF	Ministério Público Federal
PIESP	Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RU	Restaurante Universitário
SAUEL	Sistema de Arquivos da UEL
SEBEC	Serviço de Bem Estar à Comunidade
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TE	Transferências Externas
TI	Terra Indígena
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Uems	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
Unef	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	Universidade do Estado do Rio Grande do Sul
Uerj	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFTO	Universidade Federal do Tocantins
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESPAR	Universidade do Estado do Paraná
UNEMT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	JUSTIFICATIVA	17
1.2	OBJETIVOS	18
1.2.1	Objetivo Geral	18
1.2.2	Objetivos Específicos	18
1.3	REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.3.1	As Políticas de Ação Afirmativa	19
1.3.2	As Políticas de Inclusão nas Universidades.....	25
1.3.3	Política de Ação Afirmativa para os Indígenas no Paraná	28
1.4	METODOLOGIA	31
2	A COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA OS ÍNDIOS (CUIA)	37
2.1	A CUIA ESTADUAL	37
2.1.1	Análise de Continuidade na CUIA Estadual	43
2.1.2	Atividades Realizadas pela CUIA Estadual.....	49
2.2	A CUIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)	54
2.2.1	Da Participação da UEL na CUIA Estadual	55
2.2.2	As Comissões na UEL	57
2.2.3	A Coordenação Colegiada e a Ampliação da CUIA na UEL.....	65
2.2.4	Atividades Realizadas pela CUIA Local da UEL.....	69
3	O CICLO INTERCULTURAL DE INICIAÇÃO ACADÊMICA NA UEL: ANÁLISE DOCUMENTAL E DE ENTREVISTAS	76
3.1	HISTÓRICO DO CICLO INTERCULTURAL DE INICIAÇÃO ACADÊMICA PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UEL	78
3.2	JUSTIFICATIVAS PARA A IMPLANTAÇÃO.....	79
3.3	TRAMITAÇÃO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO CICLO	86
3.4	OS OBJETIVOS DO CICLO	88
3.5	AS ATIVIDADES ACADÊMICAS DO CICLO.....	89
3.6	SISTEMA DE AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO	91
3.7	A ESTRUTURA FÍSICA E HUMANA DO CICLO	91

3.8	O QUE DIZEM OS INDÍGENAS, OS EDUCADORES E OS MEMBROS DA CUIA SOBRE O CICLO	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICES	115
	APÊNDICE A - Entrevistas realizadas	116
	APÊNDICE B - Perfil dos entrevistados, integrantes e ex-integrantes da CUIA.....	118
	APÊNDICE C - Perfil dos estudantes indígenas entrevistados	119
	APÊNDICE D - Perfil dos educadores do ciclo intercultural de iniciação acadêmica	120
	APÊNDICE E - Comissões constituídas para atuar nos grupos de trabalhos e nos vestibulares.....	121
	APÊNDICE F - Modelo da entrevista semiestruturada utilizado para as entrevistas com os membros da CUIA.....	127
	APÊNDICE G - Modelo da entrevista semiestruturada utilizado para as entrevistas com os estudantes indígenas do ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas na UEL	128
	APÊNDICE H - Modelo da entrevista semiestruturada utilizado para as entrevistas com os Educadores do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para Estudantes Indígenas na UEL	129
	APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130
	APÊNDICE J - Projetos de pesquisa	131
	APÊNDICE K - Projetos de extensão	135
	ANEXOS	140
	ANEXO A - Atividades do ciclo em 2015 – Eixo temático I: Terra e Identidade.....	141
	ANEXO B - Atividades do ciclo em 2015 – Eixo temático II: Ciência e Saúde.....	143
	ANEXO C - Atividades do ciclo em 2015 – Eixo temático III: Cidadania e Sustentabilidade	144
	ANEXO D - Atividades do ciclo em 2015 - Eixo temático IV: Cotidiano Acadêmico.....	146

1 INTRODUÇÃO

A implantação de Políticas Públicas para o ingresso de indígenas nas universidades brasileiras é uma importante conquista. Esta é uma ação afirmativa que se justifica para a promoção de igualdade de tratamentos e de oportunidades reprimidas durante centenas de anos, o que não significa um resgate de todo o histórico contra os menos favorecidos, mas contribui para minimizar a condição de desigualdade econômica, social e de oportunidades em que os povos indígenas se encontram submetidos nos dias de hoje.

Para Gomes (2001, p.6-7), as ações afirmativas:

Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano.

No Brasil, o Estado do Paraná foi o pioneiro na aprovação de lei que instituiu uma ação afirmativa para os povos indígenas no ensino superior, que criou vagas exclusivas para os indígenas, sendo estas suplementares¹ às existentes. Trata-se do processo seletivo “Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas no Paraná”. Em 18 de abril de 2001, a Assembleia Legislativa do Estado do Paraná sancionou a Lei n°. 13.134/2001, a qual implantou a reserva de 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios² integrantes das diversas comunidades indígenas do território paranaense (PARANÁ, 2001a, artigo 1°).

Em 2006, as vagas suplementares foram ampliadas para 6 (seis), conforme regulamentação da Lei Estadual n°. 14.995/2006 da Assembleia Legislativa do Paraná.

¹ Diferentemente das cotas, as vagas para os indígenas são suplementares às existentes. Segundo Paladino e Almeida (2012, p. 121) no caso das vagas suplementares, a universidade oferece vagas a mais, fazendo com que os beneficiados que ingressam por esse meio não disputem as vagas com os que ingressam por meio do vestibular convencional.

² Sobre a palavra índio, de acordo com Luciano (2006, p. 29) o navegador italiano Cristóvão Colombo, em nome da Coroa Espanhola, empreendeu uma viagem em 1492 partindo de Espanha rumo às Índias, na época uma região da Ásia. Castigada por fortes tempestades, a frota ficou à deriva por muitos dias até alcançar uma região continental que Colombo imaginou que fossem as Índias, mas que na verdade era o atual continente americano. Foi assim que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de “índios” ou “indígenas” mantido atualmente. Deste modo, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como Guarani, Yanomami etc

A discussão acerca das políticas de inclusão nas universidades para o ensino público está constantemente vinculada tanto com a atividade profissional, quanto com minha vida pessoal. A vontade de estudar tal assunto procede da experiência enquanto secretária da Fazenda-Escola na Universidade Estadual de Londrina (UEL), vivenciando as dificuldades dos estudantes que ingressaram nos cursos de Agronomia e Zootecnia pelo sistema de cotas raciais, implantado na UEL (Resolução 078/2004)³. Uma vez que estudavam em cursos de período integral, não tinham recursos próprios para se manter na universidade. Faltava dinheiro para tirar fotocópias de textos, fazer as refeições no Restaurante Universitário (RU), ou mesmo para a passagem de ônibus. Sem políticas de permanência, desenvolvidas na instituição, os cotistas costumavam fazer “bicos” para o sustento e em alguns casos contavam com a solidariedade de professores e funcionários da UEL. Mesmo assim a dificuldade financeira fazia alguns abandonarem a vida acadêmica.

A dificuldade de acesso e permanência de estudantes indígenas junto ao ambiente acadêmico se assemelha à realidade presenciada. Na época em que se discutia acerca das cotas na UEL, já era do conhecimento da comunidade universitária a situação indígena dentro da instituição e a lei que determinava vagas suplementares para esta porção da sociedade.

Durante os anos seguintes à implantação da Lei, no intuito de fortalecer este processo de inserção por meio das primeiras comissões, como a Comissão Universidade para os Índios (CUIA) Estadual e as CUIAs locais, juntamente com os indígenas, as universidades envolvidas se empenharam (umas com maior ênfase que outras) em encontrar alternativas que viabilizassem o fortalecimento da permanência destes estudantes nas universidades.

Para a UEL, a concepção do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica, cria a expectativa de consolidar a vida acadêmica dos estudantes indígenas na instituição, apontando possibilidades de resultados nesta política. Este é uma política de ação afirmativa interna da UEL, que busca a permanência do estudante indígena na universidade.

No sentido de estudar o Ciclo como mecanismo de permanência para estudantes indígenas na UEL, esta dissertação aqui apresentada está constituída de três capítulos:

³ A Resolução foi assinada em 2004, passando a vigorar a partir do Vestibular de 2005. Muitas discussões foram realizadas abertamente, com a presença da comunidade de Londrina, interessados e por nós, membros da comunidade universitária, podendo ser comprovado na pesquisa realizada por Giordano (2012, p. 36-37). A implantação ocorreu após ampla discussão e debates. Iniciando em 2002 com a solicitação do Movimento Negro de Londrina, por meio de seu presidente Edmundo Silva Novais e de representantes da Coordenadoria de Assuntos de Graduação (CAE/UEL), (hoje, Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD), a qual já havia manifestado interesse em rever o mecanismo de ingresso de alunos, bem como a preocupação com o perfil dos alunos aprovados no Vestibular da UEL, a discussão foi apoiada pela Reitora à época, professora Lygia Lumina Puppato.

O primeiro capítulo contempla esta introdução que apresenta a estrutura do trabalho; a justificativa para escolha do tema; os objetivos gerais e específicos; o referencial teórico, em que se aborda a conceituação de Políticas de Ação Afirmativa, um breve histórico de implantação de políticas com ênfase na inclusão nas universidades, as políticas de ação afirmativa para os indígenas no Paraná e os aspectos para a permanência destes nas universidades, seguido da metodologia utilizada na realização da pesquisa.

O Segundo Capítulo está voltado à história e a constituição da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) Estadual e da CUIA-UEL, a análise da rotatividade e da continuidade dos membros de cada comissão e as ações implementadas por estas para fortalecer a trajetória e a presença dos indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Paraná, mais especificamente na UEL.

O Terceiro e último capítulo contempla o histórico e a dinâmica de funcionamento do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os Estudantes Indígenas na UEL com seus limites e possibilidades e é finalizado com as considerações desse processo.

1.1 JUSTIFICATIVA

A dinâmica de funcionamento e os trabalhos realizados pelas CUIAs, tanto estadual quanto nas respectivas universidades visam fortalecer a permanência dos estudantes indígenas. Os trabalhos executados que melhoram esta permanência precisam estar disponíveis para consulta, ampliação ou até para se tomar como modelo.

A justificativa desta pesquisa primeiramente está em mostrar parte do trabalho realizado na UEL, bem como fatores culminantes à implantação do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para Estudantes Indígenas da Universidade Estadual de Londrina, trazendo a importância deste na vivência dos estudantes em ambiente acadêmico. Ainda se justifica no sentido de trazer os entendimentos dos alunos indígenas que estiveram no Ciclo em 2014 e 2015, mostrando os pontos positivos e as fragilidades que permeiam a implantação e o cotidiano do Ciclo na UEL, vislumbrando a possibilidade de o Estado do Paraná instituir este modelo para as demais universidades.

O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica se constitui na tentativa política de equalizar as relações universitárias entre estudantes indígenas, estudantes não indígenas, professores e o sistema educacional, observando as situações de pertencimento étnico e cultural destes sujeitos em conflito com o sistema de ensino superior atual.

Nesse contexto, pretende-se desenvolver este trabalho em busca de compreender a implantação e execução das ações afirmativas realizadas pela CUIA dentro da Universidade Estadual de Londrina, entendidas neste trabalho como medidas adotadas pelo estado, objetivando diminuir e/ou eliminar as desigualdades históricas para com os povos indígenas acumuladas desde a ocupação europeia do Brasil. São ações que possibilitam garantir futuramente igualdade de oportunidades, procurando, assim, promover uma compensação de perdas provocadas pela discriminação e marginalização, as quais são decorrentes de motivos étnicos, religiosos, linguísticos, culturais, econômicos, etnocêntricos, visando, portanto, combater os efeitos da discriminação ocorridos no passado e a diminuição desta no presente, por meio do acesso às vagas nos cursos de graduação e, talvez num futuro próximo, nos cursos de pós-graduação nas instituições de ensino superior - IES.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Descrever e discutir o processo de implantação do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica como estratégia de efetivação da política de inclusão de indígenas na universidade, nos seus limites e possibilidades para consolidação da política na Universidade Estadual de Londrina-UEL.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Apresentar um histórico da CUIA-Estadual, trazendo para discussão sua dinâmica de composição e funcionamento para atendimento das suas demandas;
- Apresentar uma abordagem das ações da CUIA na UEL para fortalecimento da permanência dos indígenas na Universidade Estadual de Londrina;
- Descrever como e por que ocorreu a implantação do Ciclo Intercultural na UEL;
- Refletir sobre o Ciclo Intercultural enquanto experiência geradora de suporte e motivação para criação e implantação de programas semelhantes nas demais IES públicas do Paraná.

1.3 REFERENCIAL TEÓRICO

1.3.1 As Políticas de Ação Afirmativa

As políticas no geral estão presentes na vida de todos os cidadãos. De uma forma mais abrangente, o termo política pode ser utilizado para um conjunto de regras ou normas nas instituições ou nas empresas, como por exemplo a política de relacionamento, recursos humanos, etc.

Quando se refere às políticas em âmbito governamental, estas são geralmente relacionadas aos temas sociais ou econômicos de interesse público, como por exemplo as políticas educacionais, que no caso incluem as políticas de ação afirmativa de reserva de vagas ou de vagas suplementares.

Esta política é uma das ações corretivas, destinada a mudar a realidade da vida social do público beneficiado, contribuindo para a diminuição da discriminação e a construção de relações mais equânimes e democráticas, com impacto desses efeitos em espaços sociais privilegiados, tal como é o ensino superior, o que justifica a política, uma vez que é possível conceituar política como:

Estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política. Como uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação de recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAVIA, 2006, p. 29).

Para entender um pouco estas políticas de ação afirmativa no ensino, tão debatida ultimamente, faz-se aqui uma reflexão da inserção do estudante brasileiro nos bancos universitários. Pensando no princípio da igualdade, citando como exemplo a igualdade de oportunidade aos cursos de graduação. Podendo-se recorrer à realidade vivida no Estado Brasileiro onde o ingresso a uma vaga na universidade pública e gratuita se dá por meio de concorrência em processos seletivos, conhecidos como Vestibulares, cujo princípio é o da meritocracia, da livre concorrência, apesar da desigualdade de oportunidades a que estão submetidas as diferentes camadas sociais no sistema capitalista.

Neste método, a ascensão da pessoa está pautada no melhor desempenho nas provas, sendo que as regras são pré-estabelecidas nos editais, de conhecimento de todos, dos respectivos processos seletivos, por meio dos quais ingressam no ensino superior aquele que obtiver melhores notas, o que é muito bom quando se pensa que houve um só método avaliativo e alcançou aprovação e classificação quem obteve melhor desempenho.

Ocorre que nesse processo todos os concorrentes são avaliados como se usufríssem das mesmas condições sociais, econômicas e educacionais, independente da classe social e econômica, da etnia, da cor e do gênero. Nesta reflexão podem-se fazer indagações quanto à igualdade na competição pela vaga na universidade entre estudantes da escola da rede privada e da rede pública, ou entre aqueles que moram na periferia com necessidades até de sobreviver, ou mesmo entre aquele que não pode estudar porque usa o tempo livre para trabalhar e ganhar o próprio sustento. Levando em consideração que para passar em um curso de média ou alta concorrência há necessidade de muita leitura e consequentemente tempo livre.

Para quem pode pagar, cada vez mais as escolas particulares estão buscando preparar seus alunos para a universidade, como afirma Souza (2013, p. 6):

A iniciativa privada passou a promover grandes investimentos no ensino fundamental e médio, oferecendo serviços educacionais prestados pelos melhores professores, à medida que a rede pública de ensino superior permanecia às margens das atenções do poder público, com um número cada vez menos satisfatório de ofertas de vagas. Não é difícil concluir que as famílias brasileiras melhor situadas financeiramente passaram a custear a permanência de seus filhos no ensino privado fundamental e médio de qualidade, os quais passavam a garantir um ponto de partida vantajoso em relação à população pobre na disputa rumo à universidade pública de qualidade.

Assim, o Vestibular é difícil para qualquer estudante, no entanto para as famílias com melhores condições socioeconômicas a passagem do filho pela universidade fica relativamente favorável, tendo em vista que o dinheiro oferece condições para que os filhos sejam treinados em escolas pagas a fim de fazer os vestibulares em qualquer instituição pública ou privada, e consequentemente acessar o ensino superior com vantagens. Já os filhos de famílias pobres, a única certeza está em começar a trabalhar para contribuir com o sustento o mais rápido possível, assim que completam a maioridade ou até mesmo antes disso. Neste caso o curso superior ou a universidade é um sonho. Especialmente aqueles que além de pobres são afrodescendentes, indígenas ou pertencentes a qualquer outro segmento social minoritário.

Se o pensamento fosse ainda mais longe, se poderia imaginar uma árvore muito alta com frutos para saciar a fome. Estes frutos só podem ser alcançados pela pessoa que possuir

mais de dois metros de altura, então quem tiver menos não alcançará e passará fome. Mas, não há igualdade em deixar alguns passarem fome. Então o dono da árvore resolveu construir uma escada e muito mais pessoas conseguiram alcançar a árvore e comer de seus frutos. Nesta alegoria, o dono da árvore é o Estado, a árvore é a universidade, os frutos são as vagas, a pessoa é o estudante, a escada representa as ações afirmativas e a fome é de conhecimento, a necessidade de formação acadêmica.

Entende-se ainda que se o dono da árvore é o Estado, então este também a cultiva. Mas se todos os cidadãos juntos formam o Estado, se deduz serem estes os donos dessa universidade e conseqüentemente quem a cultiva. Acontece que este Estado é também aquele aparelho da classe dominante atravessado por muitos conflitos e disputas que, de acordo com os interesses e entendimentos em cada situação por ocasião política governamental, pode adubar, conduzir, podar ou mesmo cortar a árvore. Mas o que o público sem condições de entrar na universidade espera deste Estado é a introdução de mecanismos que deem a chance de também acessar o ensino superior. Então, o sistema de inclusão nas universidades públicas é uma das modalidades de aplicação da política de ação afirmativa.

Para entender, na prática, o que é, como funciona e que há outras modalidades de ações afirmativas, pode-se citar como exemplos: o incentivo da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no mercado de trabalho (emprego), empréstimos e preferência em contratos públicos, cotas mínimas de participação na mídia, a distribuição de terras e habitação e, no âmbito da educação, as bolsas de estudos. Assim as cotas fazem parte de um conjunto de ações afirmativas que procura garantir à população, em situação de desigualdade social⁴, o direito ao trabalho, educação, promoção profissional e social.

Para a especialista em Direitos Humanos Dra. Flávia Piovesan (2005, p. 4):

As ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte dos grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos.

No Brasil são muitos os sujeitos atingidos por este passado discriminatório, como, por exemplo, os pobres, os negros e os indígenas. Pode-se dizer que para esta parte da sociedade o curso superior constitui um caminho para sair desta vulnerabilidade a partir de empregos com

⁴A desigualdade social se caracteriza por ameaça permanente à existência. Ela cerceia a experiência, a mobilidade, a vontade e impõe diferentes formas de humilhação. Essa depauperação permanente produz intenso sofrimento, uma tristeza que se cristaliza em um estado de paixão crônica na vida cotidiana, que se reproduz no corpo memorioso de geração a geração. Bloqueia o poder do corpo de afetar e ser afetado, rompendo os nexos entre mente e corpo, entre as funções psicológicas superiores e a sociedade (SAWAIA, 2010, p.369)

melhores salários, e conseqüente ascensão social. Na definição de Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001, p. 67, 69) professor, jurista e magistrado brasileiro:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego [...]. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

Com a política de ação afirmativa pretende-se construir uma sociedade mais igualitária em termos étnicos raciais e sociais, contrabalanceando os desequilíbrios sociais e econômicos que se relacionam com a etnia.

A legislação brasileira também apresenta seu entendimento e a definição, conforme Lei nº 12.288/2010 - Título I - Disposições Preliminares:

Para efeito deste Estatuto, considera-se: ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010, art. 1º, item VI).

A definição ocorre em 2010, mas as ações afirmativas estão presentes na vida dos cidadãos brasileiros desde 1930, quando no governo de Getúlio Vargas, conforme decreto nº. 19.482, foi criada a Lei dos Dois Terços, que de acordo com seu artigo 3º buscava assegurar a contratação, pelas empresas, dos trabalhadores brasileiros natos. Também em 1968 a Lei nº. 5.465⁵, versava em seu artigo 1º que

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968).

Lei para a qual não temos notícia de um debate acirrado, como tem ocorrido com o caso das reservas de vagas na atualidade. Talvez porque esta “lei do boi” de fato beneficiou

⁵ Conhecida como “Lei do Boi”

apenas os filhos dos fazendeiros – a elite rural, desconsiderando as vagas que destinaram também aos filhos dos trabalhadores rurais. Conforme afirma Assad (2013, p. 7):

Os beneficiários da Lei do Boi foram de fato para os filhos da elite rural. Havia também muitas distorções, não foram poucos os que, residindo em cidades de médio e grande porte, ingressaram em cursos de agronomia e veterinária, fazendo uso de certificados de residência em latifúndios ou casas de campo. Enquanto a Lei do Boi vigorou não se argumentou que a qualidade dos cursos de ciências agrárias poderia ficar comprometida, nem houve quem defendesse que a desigualdade social no campo seria enfim eliminada. Mesmo porque os pequenos agricultores e seus filhos, naquela época – e a rigor ainda hoje em muitas regiões – dedicavam grande parte de seu tempo ao trabalho, para garantir a sobrevivência da família. Mal frequentavam escolas para alfabetização. Ensino superior? Nem em sonhos.

A grosso modo, tem-se a impressão de que o poder público demonstrava alguma preocupação, garantindo na criação de leis a igualdade de oportunidades para a população brasileira. No entanto, se o governo não dava condições aos filhos de trabalhadores rurais para frequentar as universidades nos grandes centros, conseqüentemente a “lei do boi” não atendia aos princípios de justiça reparatória e de busca da equidade.

Na década de 1980 as ações afirmativas no Brasil foram impulsionadas a partir da Constituição de 1988, a qual cria no cidadão a expectativa de respeito, justiça e igualdade. Nela foram instituídas juridicamente medidas com natureza afirmativa por parte do Estado. Logo no art. 3º da Carta Magna são apresentados os objetivos de construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e diminuir as desigualdades regionais e sociais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A Constituição de 1988 ainda prevê medidas de ações afirmativas mais concretas no art. 5º, item XXVI, quando dispõe de tratamento diferenciado para a pequena propriedade rural trabalhada pela família; no art. 7º, item XX, da necessidade de proteção do mercado de trabalho da mulher mediante incentivos específicos; nos artigos 37, item VIII e 227, §1º, item II, da reserva percentual de vagas em concursos públicos para as pessoas portadores de deficiências físicas e a criação de programas de prevenção e atendimento diferenciado para essa população e nos artigos. 146, item III, d, e 170, item IX, que preveem o tratamento diferenciado e favorecido para as microempresas e empresas de pequeno porte (BRASIL, 1988).

Explicando melhor a atitude do governo no campo das políticas, Lowi (apud SOUZA, 2006) desenvolveu a conhecida tipologia sobre políticas, assumindo quatro formatos, sendo: distributivas, regulatórias, redistributivas e constitutivas.

O primeiro formato são as políticas distributivas, que o autor define como decisões governamentais que buscam privilegiar determinados grupos sociais em detrimento de outros. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia e grupos de interesse. A respeito das políticas redistributivas, terceiro formato, o autor descreve que estas atingem um número maior de pessoas, no entanto impõem perdas para alguns grupos em detrimento de ganhos futuros para outros grupos sociais, citando como exemplo, as políticas sociais e de ação afirmativa, que são de mais difícil encaminhamento. O quarto e último tipo de política é o constitutivo, que lida com os procedimentos.

A partir desta mesma tipologia de Lowi (apud SECCHI, 2013, p. 25) também são classificadas as políticas públicas de ação afirmativa como redistributivas. O autor afirma que esta política provoca muitos conflitos por representar “um jogo de soma zero”, para um ganhar o outro tem que perder, uma vez que concedem benefícios concentrados a algumas categorias de atores sociais. Tais políticas oferecem oportunidades a alunos de classes sociais mais desfavorecidas, proporcionando-lhes condições de acesso ao ensino superior em universidades públicas.

Ainda abordando os aspectos políticos, Silvério (2007, p. 20) explica que as ações afirmativas são políticas sociais compensatórias, isto é, intervenções do Estado que garantem o cumprimento dos direitos sociais, com características ético-pedagógicas para os diferentes grupos vivenciarem o respeito às diversidades, sejam elas raciais, étnicas, culturais, de classe, de gênero ou de orientação sexual. O autor ainda afirma que:

Essa percepção de direito à diferença leva em conta que a realidade das políticas denominadas universalistas – ou, no caso das políticas raciais, cegas em relação à cor – não atendem as especificidades dos grupos ou indivíduos vulneráveis, permitindo a perpetuação dos direitos de igualdade de oportunidades. Disso emerge a ideia de adoção de políticas compensatórias focais (ou particularistas), que, atendendo ao direito à diferença percebem os grupos ou indivíduos como sujeitos concretos, historicamente situados, que possuem cor, etnia, deficiências, transtornos emocionais, orientação sexual, origem e religiões diversas (SILVÉRIO, 2007, p. 21).

As oportunidades oferecidas por políticas aos grupos ou indivíduos é o primeiro passo para cumprir os direitos sociais de cada sujeito que vive qualquer tipo de adversidade. No âmbito da educação, como apontado nos próximos itens, as políticas compensatórias acontecem a passos curtos, seja porque o estado ainda não reconhece esta equalização como fonte econômica ou mesmo porque os próprios políticos estejam imbuídos de conceitos discriminatórios.

1.3.2 As Políticas de Inclusão nas Universidades

A implantação de ações afirmativas, para negros e indígenas nas universidades brasileiras figura hoje como uma das políticas de educação mais discutidas no Brasil. Esta é uma ação afirmativa para a diminuição da desigualdade entre grupos de cidadãos com maior dificuldade de acesso ao ensino superior público e gratuito. Este é instrumento de afirmação e materialização de direitos e vem remover barreiras para acesso a tais direitos.

Esta política é uma demanda reprimida pela exclusão social, étnica ou pela escola pública que no sistema tradicional classificatório e meritocrático não teriam a menor condição de entrar em uma instituição pública com ensino superior de qualidade. Foi implantada como reconhecimento de ações deflagradas, especialmente contra os negros e os indígenas desde a ocupação do Brasil até a contemporaneidade – o que não será pormenorizado aqui – injustiças sociais que já são hoje reconhecidas cientificamente por estudiosos da história no Brasil, e as consequências na vida destes diante da desigualdade e discriminação no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Segundo Rúa (1998, p. 3) “as demandas reprimidas são aquelas constituídas por estados de coisas ou por não decisões”, sendo estado de coisas quando uma situação existe durante muito tempo, incomodando e gerando insatisfação. A não decisão significa que determinadas temáticas contrariam o código de valores de uma sociedade. Só houve vontade política porque esta é uma ação coletiva de um grande grupo. Esta política é instrumento de afirmação e materialização de direitos e vem remover barreiras para o acesso a estes direitos.

Foi nos anos sessenta do século XX, nos EUA, que o termo *ações afirmativas* começou a ser mais pronunciado e debatido devido à adoção naquele país, de políticas públicas com o objetivo de promover a igualdade de oportunidade de emprego e de educação para a população negra (GOMES, 2001, p. 6).

Apesar desta política ser mais amplamente discutida nos EUA na década de 1960, não significa ser uma inovação americana, pois a Índia, apesar de não ser utilizada a mesma denominação, também adotou a reserva de vagas a partir de 1950. Segundo Munanga (2007, p. 9) a Índia, após sua independência, institucionalizou um sistema de cotas em que são reservados cargos na legislatura federal, nas legislaturas estaduais, nos conselhos de aldeia, no serviço público e nas salas das universidades, em benefício dos cidadãos membros das castas intocáveis, na proporção de 15%.

Quanto à adoção de reserva de vagas nas universidades brasileiras, Santo (2013, p. 71) aponta que as primeiras experiências ocorreram no estado do Rio de Janeiro, em 28 de

dezembro de 2000, com a Lei Estadual n. 3.524, decretada pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, que reservou 50% das vagas de duas universidades estaduais: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf) para alunos egressos da rede pública estadual.

Após a 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, as discussões sobre a minoria étnica se intensificaram. Segundo Piovesan (2005), no documento assinado pelo Presidente da República Federativa do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, apresentado em Durban, o Estado brasileiro se comprometeu a adotar políticas afirmativas para ampliar o acesso de afrodescendentes às universidades públicas e a utilizar, em suas licitações, critérios de desempate considerando a presença de afrodescendentes, homossexuais e mulheres no quadro funcional das empresas concorrentes.

Para Moehlecke (2004, p. 42):

A III Conferência Mundial realizada na África do Sul, foi um marco importante para a atualização do debate e criação do espaço político necessário para a formulação e implementação de políticas de promoção da igualdade racial. Seu impacto nos vários países do mundo foi bem diversificado, dependendo de fatores internos, tais como a existência de movimentos organizados e a vontade política de setores governamentais. No caso do Brasil, a conferência de Durban, abriu caminho para o que antes da sua realização parecia difícil: o início do processo da discussão e implementação de políticas de ação afirmativa.

Segundo Vila Nova e Santos (2010, p. 48), com a Conferência Durban o Brasil assumiu que existe discriminação no país e se compromete a executar ações que diminuam as desigualdades entre negros e brancos. Os autores salientam que muito antes desta Conferência o movimento social negro já fazia com frequência esta discussão, como ocorreu no Rio de Janeiro, tendo as cotas raciais como uma de suas bandeiras de luta.

Em novembro de 2001, o então governador do Rio de Janeiro Antony Garotinho sancionou a Lei n. 3.708 que reservou 40% das vagas da Uerj e Uenf para negros. Segundo Machado (2013), no ano de 2003, as leis anteriores foram modificadas pela Lei n. 4.151/2003, a qual estabeleceu a reserva de 45% das vagas de graduação da Uerj e Uenf, sendo 20% para estudantes egressos da rede pública, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas, sendo necessária a comprovação de pobreza. Em dezembro de 2008, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, sancionou a Lei n. 5.346/2008 que estabeleceu, por 10 anos, a reserva de 45% das vagas nas universidades estaduais do Rio de

Janeiro com o recorte socioeconômico, ampliando o rol das minorias étnicas, deficientes e filhos de policiais civis e militares mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Outros estados também iniciaram ações parecidas, como ocorreu na Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS) que reservou 50% de vagas para estudantes carentes e 10% para deficientes (Lei 11.646/01) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) aprovou, a partir de 2002, a reserva de 40% das vagas para estudantes negros oriundos da rede pública de ensino (SANTO, 2013, p. 72).

A partir de 2002 a questão racial também foi incluída definitivamente na agenda política brasileira, e neste momento o então presidente Fernando Henrique Cardoso deixou explícito que o estado brasileiro necessitava programar políticas para essa demanda.

Conforme Saravia e Ferrarezi (2006, p. 33):

A noção de ‘inclusão na agenda’ designa o estudo e a explicitação do conjunto de processos que conduzem os fatos sociais a adquirir status de ‘problema público’, transformando-os em objeto de debates e controvérsias políticas na mídia. Frequentemente, a inclusão na agenda induz e justifica uma intervenção pública legítima sob a forma de decisão das autoridades públicas.

No entanto, a elaboração e formulação da política em nível nacional só ocorreu em 2004, quando o governo de Luiz Inácio Lula da Silva encaminhou o projeto de lei n. 3.627/2004 para o Congresso Nacional, que prevê a reserva de 50% das vagas em universidades federais para estudantes de escola pública e, destas, um percentual mínimo para a população de negros e indígenas. Segundo Saravia e Ferrarezi (2006, p. 33), na fase de elaboração ocorre a identificação, delimitação do problema e possíveis alternativas para solucioná-lo, o que neste caso se refere à elaboração do projeto de lei. Quanto à formulação, os autores consideram que seja a seleção da alternativa para resolver o problema e a declaração que explicita a decisão tomada, neste caso o encaminhamento do projeto de lei ao congresso.

Em agosto de 2012 ocorre a implementação e execução da agenda na qual foi sancionada a lei Federal n. 12.711/2012, pela presidenta Dilma Rousseff, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público. A lei foi regulamentada pelo decreto 7.824/2012. A reserva para negros é na proporção da população negra de acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de cada unidade de federação na qual se localiza a universidade.

Para os indígenas a primeira política de acesso a universidades públicas foram as Licenciaturas Interculturais de nível superior, criadas em 2001 pela Universidade do Estado do

Mato Grosso (UNEMT), Campus de Barra dos Bugres/MT, atendendo à demanda dos professores indígenas formados em nível de Magistério pelo Projeto Tucum⁶. Atualmente outras sete universidades, além da UNEMT, oferecem cursos interculturais para indígenas: 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 Universidade Federal do Tocantins (UFTO) (apud NOVAK, 2007; PAULINO, 2007; ANGNES, 2010; AMARAL, 2010).

Com relação às vagas suplementares, segundo Novak (2007, p. 83), somente em 2007 a UNEMT realizou processo seletivo específico para o ingresso de estudantes indígenas em seus cursos de graduação, sendo oferecidas vagas suplementares para os cursos de medicina e enfermagem, três vagas para cada curso preenchidas após os candidatos terem sido aprovados em processo seletivo específico.

1.3.3 Política de Ação Afirmativa para os Indígenas no Paraná

O Estado do Paraná foi o pioneiro na implantação de uma política de ação afirmativa destinada à formação superior dos indígenas, o que veio ocorrer antes da 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas, em 2001, quando a Assembleia Legislativa do Paraná aprovou e o então governador Jaime Lerner sancionou a Lei nº. 13.134 de 18 de abril de 2001, a qual determinou a criação de três vagas em cursos regulares nas universidades estaduais a serem disputadas e ocupadas exclusivamente pelos indígenas integrantes das sociedades indígenas paranaenses. O artigo primeiro da lei dispõe que:

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 (PARANÁ, 2001a).

Esta é a primeira lei estadual brasileira a prescrever ações afirmativas com corte étnico-racial nas universidades estaduais, a serem ocupadas exclusivamente por estudantes indígenas.

⁶O Projeto Tucum foi uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), FUNAI, dentre outras organizações governamentais e não governamentais e se caracterizou como pioneiro dentre os Cursos de Magistério Específico em nível de Ensino Médio para formação de professores indígenas, organizados no período no país. Ao todo habilitou 176 professores indígenas de várias etnias do Estado (MENDONÇA; VANUCCI, 1997; ÂNGELO, 2008).

O projeto lei nº 232/2000 foi apresentado pelo deputado César Silvestri, justificado pelas adversidades que permeiam a vida do sujeito indígena, como por exemplo, o preconceito e discriminações, que vivendo hoje com todo tipo de dificuldade, não tem como se manter fora da aldeia para se educar (NOVAK, 2014, p. 202-203). No levantamento bibliográfico realizado, há um consenso entre diversos autores que tem se dedicado ao estudo da política de ação afirmativa no Paraná com relação à Lei 13.134/2001: a introdução de vagas suplementares permitirá o ingresso dos estudantes indígenas nas universidades, diminuindo as distorções e resgatando o direito de oportunidades (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006; NOVAK, 2007; 2014; PAULINO, 2008; AMARAL, 2010; ANGNES, 2010; RODRIGUES; NOVAK, FAUSTINO, 2014).

Diante desta nova e inesperada demanda e em cumprimento do que determinou a referida Lei, as Instituições de Ensino Superior (IES) paranaenses se uniram juntamente à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) para regulamentar o processo, no qual as chamadas de vagas suplementares seriam disputadas exclusivamente por indígenas em vestibulares específicos, conforme o Art. 2º da Lei nº 13.134/2001 que estabelece:

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

Apesar de a população indígena não ter participado do processo de formulação da lei e só ter conhecimento a partir da promulgação da mesma⁷, a necessidade de incluir esses povos nos bancos universitários é fato, tanto que essa demanda entrou rapidamente na lista de reivindicações indígenas, uma vez que em suas respectivas aldeias os cargos que exigem formação superior são ocupados por profissionais não indígenas, como é o caso dos cargos de professor, médico, dentista, enfermeiro e agrônomo.

Contribuindo com essa afirmação, Novak (2014, p. 43) escreveu que “em muitas regiões, como é o caso do Paraná, após 26 anos de aprovação da Constituição de 1988, os professores e equipes pedagógicas, em sua maioria, não são indígenas. Os professores são contratados como temporários pelo Estado”.

⁷ De acordo com Paulino (2008) e Amaral (2010), não houve participação das comunidades indígenas no processo de formulação e aprovação desta lei. A ideia partiu de Evidio Battistelli e o processo de apresentação e tramitação do referido projeto de lei foi feito pelo Deputado César Silvestri.

Mais tarde, no dia 09 de janeiro de 2006, foi decretada pela Assembléia Legislativa do Paraná e sancionada pelo governador Roberto Requião a Lei no. 14.995, que dá nova redação à Lei 13.134/2001, aumentando o número de vagas de 03 (três) para 06 (seis), conforme Artigo 1º a seguir:

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

As Ações Afirmativas propostas pelo Estado significam na vida destes cidadãos uma grande oportunidade que cada um tem de acessar às vagas e concluir um curso superior na universidade, alcançando assim o conhecimento em benefício de si, da família e de toda a comunidade, ou seja um benefício coletivo. Para os indígenas destes casos e de suas comunidades é muito significativo, pois se não fosse por esse processo de ação afirmativa, para eles seria difícil ter ingressado numa universidade pública e se tornado profissionais atuantes em suas comunidades indígenas.

É sabido também que houve retenções nas séries e desistências durante os percursos, ocasionadas principalmente pela dificuldade de permanência citada pelos autores Rodrigues e Wawzyniak (2006), Novak (2007; 2014) Paulino (2008); Amaral (2010) e Angnes (2010). Para estes, o grande desafio enfrentado pelos estudantes e pelas universidades está na permanência destes indígenas no dia a dia na universidade para a formação nos respectivos cursos.

Quanto a permanência dos estudantes indígenas na universidade, um aspecto importante a ser considerado neste trabalho são os ensinamentos de Barth (1998) sobre as fronteiras étnicas, sendo este um desafio para esta população de estudantes no tocante a questões que dizem respeito às relações e interações sociais, pois a convivência entre etnias com suas diferenças físicas e culturais entre indígenas e não indígenas que se fazem presentes nestas relações.

Barth (1998) aborda a problemática das fronteiras étnicas a partir de uma investigação empírica, apontando duas descobertas: na primeira, fala que as distinções entre categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato ou informação, e na outra as distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação sociais.

Para Barth (1998, p. 196) a identificação de outra pessoa como pertencente a um grupo étnico implica compartilhamento de critérios de avaliação e julgamento “jogando o mesmo jogo” e isto significa que existe entre eles um determinado potencial de diversificação e de

expansão de seus relacionamentos sociais que pode recobrir de forma eventual todos os setores e campos diferentes de atividade.

Na teoria de Pierre Bourdieu (1997) o trabalho estabelecerá a compreensão do campo de atuação dos agentes responsáveis pela inclusão e permanência dos indígenas na universidade. Uma vez que para o autor os campos têm suas próprias regras, estabelecendo princípios e hierarquias definidos a partir dos conflitos e das tensões, no que diz respeito à sua própria delimitação. Os campos ainda são constituídos por redes de relações ou de oposições entre os agentes sociais que são seus membros.

Segundo Bourdieu (1997), todo campo é um estado de relação de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças. A estrutura do campo se faz pelas relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo, isto é, o monopólio da autoridade que dá poder para ditar as regras, de repartir o capital específico de cada campo. O capital é simbólico, está ligado a um determinado prêmio. Este determinado tipo de capital em torno do qual se desenvolvem as disputas e se consolidam as hierarquias entre os cientistas e as diferentes instituições: prestígio e reconhecimento. A forma como o capital é repartido dispõe as relações internas ao campo, isto é, dá a sua estrutura.

Para pensar as relações históricas entre a “sociedade indígena” e a “sociedade nacional” na situação de conflito da relação estabelecida entre os agentes “colonizadores” e os “indígenas”, resultando em uma situação colonial, buscou-se as contribuições de Balandier no campo da Antropologia Política.

Segundo Balandier (1969, p. 181) As sociedades humanas produzem todas o político e são todas permeáveis ao fluido histórico. Pelas mesmas razões. Quais seriam essas razões? Para Balandier, o político se define pelas desigualdades e hierarquias, as quais estão organizadas de maneira particular em cada sociedade. Desse modo, para ele, onde houver relação entre desiguais, haverá político. Essas relações não se reduziram tão somente ao âmbito das instituições, como o Estado (governante e governado) ou a família (pai e filho), mas às relações que estejam, direta ou indiretamente, permeadas pela vontade de um sobre o outro, revelando as relações de poder e as hierarquias que envolvem toda comunidade política.

1.4 METODOLOGIA

Diante da escolha e com leituras a respeito do tema, sob orientação, procurou-se a CUIA da UEL, iniciando então um estágio, no qual há participação em reuniões da CUIA

Estadual, CUIA Local e num projeto de pesquisa que trabalha a trajetória do estudante indígena. E foi com esse envolvimento, que se conheceu também o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica, um curso que existe na UEL, no qual o indígena frequenta por um ano, após ingressar na universidade e antes de iniciar o curso de graduação escolhido, objeto de estudo deste trabalho.

Outra atividade complementar exercida para apreciação dos trabalhos executados, foi a realização de visitas a Terras Indígenas (TI), por ocasião da divulgação e inscrição do Vestibular dos Povos Indígenas em 2015, realizado pelos integrantes da CUIA-UEL e CUIA-Estadual.

Para atingir os objetivos propostos, utilizei o formato de Estudo de Caso, uma vez que o Ciclo é uma ação da CUIA da Universidade Estadual de Londrina. Esta ação apresenta particularidades importantes e o estudo desta contribuirá para mais sucesso se a mesma política for implantada nas demais universidades do estado.

A metodologia utilizada para este estudo segue as orientações de Yin (2001), quando postula que o estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Este estudo pode ser tratado como importante estratégia metodológica à pesquisa em ciências humanas.

Ainda segundo o autor:

O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2001, p. 21).

Para tanto compreende primeiramente uma abordagem na qual foram utilizados estudos documentais normativos de constituição da CUIA e implantação do Ciclo junto a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), seguido do levantamento bibliográfico sobre o tema tratado, mais especificamente as publicações científicas que abordam sobre as políticas de ações afirmativas para os indígenas e que trata das questões pertinentes à permanência desses povos⁸ nas Universidades Estaduais do Estado do Paraná.

⁸ Neste trabalho a utilização do termo “povo(s)” segue o entendimento da Convenção 169 da OIT no Brasil, conforme artigo 1º, item 3: “Vale esclarecer que a utilização do conceito “povos” neste instrumento internacional não se refere ao princípio de livre autodeterminação dos povos, no sentido de nações que podem legitimamente procurar a independência de seus territórios no conceito internacional. A salvaguarda jurídica se fez com o objetivo de poder usar o conceito de “povo” na sua dimensão de comunidade histórica sem apelar à sua dimensão política de autodeterminação.”

Realizei, ainda, entrevistas abertas semiestruturadas com integrantes da CUIA e do Ciclo Intercultural (estudantes e educadores) – apresentado junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na pesquisa, delimitou-se o espaço temporal compreendido entre 2002 e 2015, cujo exercício acadêmico estendeu-se até março de 2016.

Assim o desenvolvimento deste trabalho segue em três etapas, sendo a primeira refere-se à pesquisa bibliográfica sobre a inserção dos estudantes indígenas nas universidades paranaenses, coleta de dados documentais e leitura dos processos de implantação do Ciclo Intercultural na UEL, pesquisa sobre o Processo de formação/composição da CUIA-Estadual e CUIA-UEL, bem como relatórios dos vestibulares e outros atos normativos (portarias, resoluções e regimento) para coleta de dados sobre a presença dos estudantes indígenas na UEL.

A segunda etapa compreende de observação e participação nas oficinas e rodas de conversas realizadas no Ciclo a partir do II Eixo Temático em julho de 2015 até o final do ano letivo⁹ de 2015, todas as quintas e sextas-feiras das 07h00 as 22h30. A participação nas atividades em sala de aula teve como objetivo entender o funcionamento do Ciclo. Nesta fase da pesquisa aconteceu uma aproximação dos estudantes e seus enfrentamentos na universidade, o que foi fundamental para a execução deste trabalho.

A última etapa trata-se da aplicação de entrevista semiestruturada. Esse momento da pesquisa objetivou coletar a opinião dos estudantes, educadores e membros da CUIA com relação às experiências vivenciadas na CUIA Estadual, CUIA-UEL e no Ciclo, conhecendo assim as diversas situações que envolvem as atividades do ciclo, para a qual se utilizou de um gravador de voz e cujas respostas realizaram-se a transcrição.

Conforme afirma Queiroz (1991), neste método:

O pesquisador de tempos em tempos efetua uma intervenção para trazer o informante aos assuntos que pretende investigar; o informante fala mais do que o pesquisador, dispõe de certa dose de iniciativa, mas na verdade quem orienta todo o diálogo é o pesquisador (QUEIROZ, 1991, p. 58).

Para o emprego desta técnica de entrevista com gravador, primeiramente fez-se a observação dos fatos inerentes à permanência destes estudantes no Ciclo Intercultural, pois a principal contribuição que se esperava desta técnica era a coleta de dados relevantes, que não

⁹ Conforme Resolução CEPE/UEL 028/2015, em virtude da greve dos servidores técnicos e docentes da UEL, ocorrida em 2015, houve necessidade adequação no Calendário de Atividades de Ensino nos Cursos de Graduação, prorrogando as aulas e demais atividades acadêmicas até março de 2016 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2015).

são possíveis somente com a pesquisa documental e ou bibliográfica. Após, para o tratamento das informações coletadas, o conteúdo foi transcrito e analisado.

Foram entrevistadas 16 (dezesesseis) pessoas, as quais ou possuem um caminhar na CUIA Estadual, CUIA-UEL e no Ciclo ou são os próprios atores que fazem acontecer o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica na UEL.

Ressalta-se que a intenção, no início da pesquisa era entrevistar os 12 (doze) estudantes que passaram pelo Ciclo em 2014 e 2015, no entanto foram entrevistados 9 (nove). Isso ocorreu por não haver tempo hábil para realizar todas as entrevistas desejadas, uma vez que nos momentos em que os estudantes foram procurados não estavam disponíveis, seja por motivos de doenças ou por outras razões particulares.

O critério utilizado para escolher e entrevistar os membros da CUIA foi de acordo com o tempo de atuação ou o tipo de trabalho desenvolvido nesta comissão, com alguma ligação ou envolvimento com o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica ou com a CUIA Estadual ou CUIA-UEL, conforme apêndice E e quadro 1.

A primeira entrevistada (E1) é docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM) esteve na primeira comissão Estadual por seis anos consecutivos, saiu em licença para Doutorado, período em que realizou pesquisas voltada a questão indígena, retornou para a UEM e para a CUIA, perfazendo um total de 11 anos, e no período de 2013 e 2015 atuou como presidente da CUIA-Estadual.

O entrevistado 2 (dois) (E2) foi escolhido por atuar como presidente da CUIA local na UEL em 2014 e 2015. Membro da CUIA estadual atuou como representante da UEL na comissão, de 2001 a 2004 e de 2011 até 2015. Defendeu tese em 2010, abordando estudos voltados a IES paranaenses, coordenou um dos módulos do Ciclo e atua como coordenador oficial do Ciclo até o final da pesquisa.

O entrevistado 3 (três) (E3) foi escolhido porque atuou na CUIA estadual de 2005 a 2008 e nesse mesmo momento foi presidente da CUIA na UEL, afastando-se da comissão para trabalhar em outra universidade. Salienta-se que outro membro atuante neste período que também poderia ser entrevistado estava doente e acamado durante o ano de 2015, não podendo conceder entrevista.

A entrevistada 4 (quatro) (E4) é Assistente Social e Diretora do Serviço de Bem Estar à Comunidade (SEBEC) da UEL tem uma atuação na permanência de estudantes indígenas na UEL desde o ingresso da primeira turma no Vestibular dos Povos Indígenas, como Assistente Social e depois como membro da comissão, apesar de em alguns anos não haver portaria nomeando-a junto aos demais nomes indicados na UEL. Nos últimos anos, de 2009 até 2015

esteve representando a UEL na CUIA local e também junto a CUIA-Estadual, participando ainda das discussões para a criação do Ciclo.

A entrevistada 5 (cinco) (E5) foi entrevistada por ter atuado como membro da CUIA local UEL de 2002 a 2005, apesar de aposentada, retornou para a UEL como Profa. Sênior, atuando como membro da CUIA-UEL e no Ciclo, também participou das discussões para a criação e implantação do Ciclo, coordenou um dos quatro eixos temáticos do Ciclo, atua nas reuniões pedagógicas e na Coordenação do Ciclo.

Apesar de existirem outros docentes atuantes no Ciclo Intercultural e na CUIA local da UEL, os escolhidos possibilitam dissertar sobre os trabalhos realizados pela UEL de 2001 a 2015 para a inclusão dos estudantes indígenas.

Além dos entrevistados, outros membros da CUIA participaram e desenvolveram trabalhos relevantes junto aos estudantes indígenas na UEL, mas que não foi possível contato por motivo de falecimento, aposentadoria ou doença. Quanto aos estudantes e educadores do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica, foram entrevistados 2 (dois) educadores e 9 (nove) estudantes.

O Ciclo conta com 3 (três) educadores, que são bolsistas estudantes de graduação da UEL, destes foram entrevistados 2 (dois). A intenção era de entrevistar o educador de Língua Portuguesa – entrevistada 16 (E16) apenas, pelo motivo de o português ser necessário e usado em todos os cursos de graduação na UEL, no entanto à medida que os estudantes foram sendo entrevistados, estes declaravam que tinham também dificuldades em aprender matemática e que o educador trabalhava a disciplina de uma forma que eles entendiam mais e estavam se saindo bem, foi assim que optou-se por entrevistar também o educador de matemática – entrevistada 15 (E15).

Dos 6 (seis) estudantes, aprovados no vestibular, que frequentaram o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica em 2014, três ficaram retidos, dois foram matriculados nos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais e Psicologia e um estudante evadiu-se ainda durante o Ciclo. Desses apenas a estudante de Psicologia não foi entrevistada, conforme Apêndice C.

Em 2015, dos 6 (seis) matriculados 4 (quatro) foram os entrevistados, conforme Apêndice C e dois não, sendo um por motivo de doença e o outro por motivos particulares.

Na pesquisa realizada sobre as CUIAs, notou-se que haviam membros com uma caminhada próxima de Ações Afirmativas voltadas ou não às populações indígenas, outros tinham um perfil mais profissional, com pesquisas e publicações nesta área e por último havia aqueles que estavam na CUIA Estadual ou CUIA-UEL apenas porque foram indicados. A partir desta observação e contando com a normativa da Resolução 006/2007 SETI/PR que também

determina o perfil de experiência em educação intercultural e comprometimento com políticas de inclusão, notou-se que poderia trazer contribuições acessar os trabalhos desenvolvidos pela UEL que contemplasse ações voltadas a esta população.

Neste sentido foi realizado uma pesquisa no site da UEL nas páginas da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG), buscando os projetos de Ensino que estão cadastrados junto à PROGRAD, os de pesquisa junto a PROPPG e os de extensão junto a PROEX que contemplasse ações voltadas a permanência dos estudantes indígenas na universidade, conforme elencados nos quadros 3 e Apêndices J e K.

2 A COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA OS ÍNDIOS (CUIA)

A fim de se verificar as ações da CUIA para fortalecimento da permanência dos indígenas na universidade, procurou-se obter informações diretamente com os participantes ativos do processo, traçando o cenário de atuação desta no âmbito estadual e na UEL.

No cumprimento da lei estadual 13.134/2001 e diante da existência de demandas formuladas pelos indígenas, a partir da inserção destes dentro das universidades é que se apresenta o espaço de atuação da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) no âmbito das Instituições de Ensino Superior do Paraná (IES).

Neste espaço fica a indagação com relação às condições desenvolvidas pelo Estado para atingir a proposta formulada pela lei, de uma política de inclusão até a formação de indígenas no Ensino Superior e a atuação desta comissão, face às necessidades desses sujeitos para alcançar esta meta.

Nas relações Estado/Universidades/Indígenas/CUIA pode haver ou não o reconhecimento e a confiança pelas partes envolvidas e até por comunidades tanto indígenas quanto universitária, as quais podem ser atingidas diretamente.

Há também as relações dentro e fora das universidades, que assim como os indígenas, os membros da CUIA podem encontrar demandas, tanto no campo político ou mesmo no âmbito das burocracias, podendo aumentar ou diminuir a credibilidade hora depositada.

Este capítulo do trabalho traz uma amostra do exercício da CUIA para atender as expectativas dos indígenas, do Estado e a cobrança de muitos entes para que ambos sejam satisfeitos em suas demandas.

2.1 A CUIA ESTADUAL

Com a publicação da Lei Estadual nº 13.134 em 2001, alterada posteriormente pela Lei Estadual nº 14.995/2006, que conforme descrito anteriormente reserva vagas para indígenas nas universidades estaduais paranaenses, chega também a necessidade de viabilizar aos sujeitos das comunidades indígenas o acesso e a permanência nas respectivas vagas.

Diante desta situação a SETI, por meio da Resolução conjunta nº 18/2001, assinada pelo Secretário de Estado em 31/08/2001, instituiu uma comissão temporária composta por 9 membros, sendo 4 indicados pelo estado e 5 representantes das IES indicados pela UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE e UNICENTRO, com o objetivo de atender ao disposto no Art. 2º da Lei Estadual nº 13.134, a saber:

Compete à Secretaria de Estado da Ciência e 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, o qual trata da reserva das vagas** (PARANÁ, 2001a, grifo nosso).

Em pouco tempo, os trabalhos desta comissão resultaram na normalização da Lei, regulando que as três vagas de que trata a lei excederiam aquelas ofertadas regularmente em cada universidade. O E2 conta que para a elaboração da resolução todos os representantes das universidades se sentiram contemplados com a lei, mas temerosos perante o imediatismo em que deveria ser implantada. Ainda segundo ele:

Nós tentamos envolver algumas lideranças, na verdade foram dois professores, um Kaingang e um Guarani, e fizemos o que foi possível. Então a resolução foi elaborada, nós não tínhamos tempo para consultar as comunidades e a resolução foi implantada e nesse período nós pedimos para que esse grupo fosse ampliado, foram chamados então três representantes de cada Universidade e foi nesse período que a gente pode compor um grupo maior (E-2).

Além da falta de tempo para as consultas, Rodrigues e Wawzyniak (2006) informam que apesar de as discussões merecerem outras contribuições dentro das universidades, isso foi dificultado por causa da greve¹⁰ que acontecia naquele período com o envolvimento das universidades estaduais do Paraná. Conforme relata:

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; WAWZYNIAC, 2006, p. 7).

O documento que trata da normalização do processo foi a Resolução SETI n° 035 de 23/11/2001, assinada pelo secretário da SETI, pelo Secretário da Justiça e da Cidadania e pelos Reitores das Universidades. (PARANÁ, 2001b; RODRIGUES; WAWZYNIAC, 2006; NOVAK, 2007; PAULINO, 2008; AMARAL, 2010; ANGNES, 2010), normalizado pelo art. 3°:

¹⁰ A greve foi deflagrada no dia 17 de setembro de 2001 nas Universidades Estaduais do Paraná, a qual durou 170 dias, terminando em 05/03/2002. No caso da UEL o retorno às aulas aconteceu no dia 11/03/2002. Foram 55 dias letivos para concluir o calendário de 2001, estendendo até 22/05/2002. O calendário letivo de 2002 começou no dia 24/06/2002.

O processo seletivo será coordenado por equipe interinstitucional constituída por professores, preferencialmente ligados às questões indígenas, indicados pelos Reitores das Universidades Estaduais do Paraná, contando com a participação de docentes das áreas específicas, para elaboração das provas (PARANÁ, 2001).

Nesta mesma resolução definiu-se ainda que o processo seletivo fosse específico, unificado e centralizado em uma única universidade, em sistema de rodízio e que poderiam concorrer às vagas os indígenas pertencentes às comunidades paranaenses e que tivessem concluído o ensino médio ou equivalente.

Após a normalização, uma nova comissão foi composta para efetivamente iniciarem o processo de seleção para o ingresso dos indígenas e segundo Rodrigues e Wawzyniak (2006):

Em novembro do mesmo ano, essa comissão foi recomposta. Foram indicados mais dois representantes de cada uma das universidades estaduais para compô-la a fim de contribuir na continuidade dos trabalhos relacionados ao processo de seleção, que abrange desde a redação do edital de abertura de vagas, até o edital final de publicação do resultado da seleção (RODRIGUES; WAWZYNIAC, 2006, p. 6).

Assim, os Reitores das Universidades Estaduais de Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Oeste do Paraná e Centro Oeste assinaram a Resolução Conjunta nº 001 em 20/12//2001, estabelecendo uma comissão interinstitucional provisória, composta por três membros de cada universidade e um representante da SETI, para a organização do Concurso Vestibular Específico Intercultural, denominado Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Conforme cita a Resolução, a comissão “deverá organizar e acompanhar todas as etapas do processo seletivo para o ingresso dos Índios integrantes das Sociedades Indígenas Paranaenses nas Universidades Estaduais do Paraná”.

De acordo com Rodrigues e Wawzyniak (2006, p. 7):

Além da tarefa de elaboração de provas, foi decidido que a comissão realizaria todo o processo: preparação de todos os editais e de todo o material de divulgação e de inscrição; homologação das inscrições; elaboração, aplicação, correção das provas e também a divulgação nas terras indígenas.

Conforme os atos normativos dos primeiros vestibulares e segundo os entrevistados, a CUIA não acontece logo em 2001, primeiro ocorreu a nomeação de comissões provisórias que se reuniam para organizar o vestibular e estas perceberam que só o processo de inclusão não era suficiente, assim estas comissões temporárias vão se constituindo e se desenhando

permanentemente, o que resulta em uma resolução em 2004, conforme relata E-1, confirmado por E-2, a seguir:

A CUIA permanente nasceu no processo de implantação da Política de Ação Afirmativa no Paraná. Os membros que faziam parte das comissões provisórias para a realização do Vestibular Indígena foram sentindo a necessidade de ter uma comissão permanente para lidar não só com o processo de inclusão, mas de acompanhamento dos estudantes indígenas nas universidades onde atuavam (E-1).

Não existia CUIA, o que existia era uma comissão que se reunia para organizar o vestibular. Então nós organizamos. O primeiro foi em Guarapuava, o segundo pela UEL, o terceiro em Cascavel, esse grupo na medida em que ia se encontrando para elaborar as provas, para organizar esse processo, a gente foi amadurecendo essas questões os dilemas da presença indígena na Universidade, e nesse amadurecimento no vestibular da UNIOESTE (**ocorrido em fev. de 2004**) a gente sinaliza que para os próximos nós queríamos fazer as reuniões em Curitiba e constituir uma comissão permanente. Então a gente foi amadurecendo isso, até porque nós já identificamos que nós estávamos fazendo um trabalho muito vulnerável, porque não bastava pensar em ingresso, nós tínhamos que pensar permanência, nós tínhamos que ter uma articulação estadual, tinha que ser uma política pública de fato (E-2). (grifo nosso).

No processo de elaboração dos trabalhos relativos ao Vestibular Indígena e na permanência dos indígenas em seus cursos dentro das universidades é que a CUIA foi criada. Levando em consideração que os documentos normativos só contemplavam as vagas e a bolsa, após a inserção nas universidades estes estariam sozinhos sem ser acolhidos enquanto cidadãos de línguas, costumes e culturas diferentes do que se encontra normalmente no ensino superior brasileiro.

Para Amaral (2010, p. 189):

A criação da Comissão Universidade para os Índios (CUIA), no ano de 2005, evidenciou o reflexo do importante processo de articulação realizado pelos docentes envolvidos, pelas IES públicas do estado e pela SETI, para a constituição, ainda que incipiente, de uma política pública de ensino superior no Paraná. Importante destacar que essa iniciativa foi inédita e pioneira no país, mesmo seus sujeitos não tendo a clareza e a compreensão desse ineditismo.

Amaral (2010, p. 203) relata que a instituição da CUIA ocorreu em um encontro em Curitiba, na SETI, durante os dias 16 e 17/03/2004, ocasião em que os docentes, membros da comissão do vestibular, se reuniram “para trabalhar na proposição e instituição da comissão permanente de seleção e acompanhamento dos estudantes indígenas”. A comissão foi batizada

pelo nome CUIA – Comissão Universidade para os Índios, proposto pelo Professor José Roberto de Vasconcelos Galdino, da UEPG.

De acordo com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (PARANÁ, 2014), o léxico “CUIA” foi escolhido não só como forma de abreviação do nome da Comissão Universidade para os Índios, mas também, com o acréscimo da letra “A” para designar um utensílio¹¹ importante na cultura indígena.

Quanto ao documento que instituiu a CUIA em caráter permanente e institucional, foi a Resolução Conjunta nº 002/2004, aprovada em outubro de 2004, constituída por até três membros de cada uma das universidades públicas, sediadas no Estado do Paraná, sendo os membros indicados pelos Reitores, e designados pela SETI, devendo ter um perfil que, segundo a mesma Resolução, “contemple experiência em educação intercultural, em ensino, pesquisa e extensão com populações indígenas ou tradicionais e comprometimento com políticas de inclusão” (PARANÁ, 2004e).

Além de a CUIA estar à frente da organização e realização anual do Concurso Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas no Paraná, a SETI também atribuiu outras competências descritas na Resolução nº 02/2004. (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006; AMARAL, 2010; NOVAK, 2014), conforme segue:

- I. proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei n. 13.134 de 18 de abril de 2001 e n. 14.995;
- 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 (PARANÁ, 2004e).

Neste momento houve também a adesão da Universidade Federal do Paraná – UFPR, que por meio do Convênio nº 502/2004 firmado entre a UFPR e a SETI, aderiu ao Processo Seletivo Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas, com as IES/PR.

¹¹“CUIA” conhecida como cabaça. Entre os indígenas brasileiros as "cabaças" constituem nos mais difundidos recipientes desenvolvidos para comportar água. Esta matéria-prima é empregada também na confecção de utensílios domésticos, como vasilhas para ingestão de bebidas, conchas e recipientes para uso diversificado. Seu emprego se estende aos brinquedos, instrumentos musicais e máscaras. As "cabaças" podem receber decorações gravadas, pintadas ou incisas (PARÁ..., 2016).

No mesmo ano, para a realização dos trabalhos foi publicada a Resolução SETI nº 047/2004 e definindo sua composição: três membros de cada IES indicados pelos respectivos reitores. De acordo com este documento as reuniões da CUIA seriam realizadas uma vez por semestre ou se necessário outras vezes, para planejamento e avaliação das ações. Estes membros foram designados por um período de 2 anos, com a previsão de disponibilidade de quatro horas semanais de seu regime de trabalho, para realizar atividades inerentes ao cargo (PARANÁ, 2004d).

Atualmente para a designação dos componentes da CUIA, encontra-se em vigor a Resolução SETI nº 189/2015 (PARANÁ 2015), composta por um representante da SETI e demais representantes da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), composta pelas unidades/campi: Faculdade de Artes do Paraná (FAP); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR/UNESPAR); Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (FAFIPA/UNESPAR); e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), composta pelas unidades/campi: Jacarezinho, Cornélio Procópio e Bandeirantes; Universidade Federal do Paraná (UFPR).

As atribuições da CUIA são normalizadas pela Resolução 006/2007 que continuam as mesmas, contudo uma vez por ano os membros escolhem o presidente. Assim durante os anos de 2013 a 2015 esteve na presidência a Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues da UEM, e a partir de 2016 assumiu o Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral da UEL. No início das atividades da comissão, o presidente geralmente era um membro de onde o concurso fosse realizado naquele ano, isto se alterou de 2013 para cá, conforme afirma o E-3.

E quem era o presidente da CUIA Estadual? Quando **o vestibular** foi para Curitiba **era um membro de Curitiba**. Quando foi em Guarapuava foi um de Guarapuava. Quando foi em Londrina, foi a Silvana que era da Pró-reitoria, então era um por ano, era a coordenação da CUIA. Onde era o ano do vestibular era a coordenação da CUIA (grifo nosso).

Quanto à composição atual da CUIA Estadual, os membros continuam sendo os representantes das IES e da SETI, visto que não há representantes indígenas indicados pela Resolução. No entanto, no período observado (2015), os acadêmicos estiveram presentes, a pedido deles ou a convite da presidente e de membros da CUIA, na maioria das reuniões,

excetuando apenas os momentos em que foram discutidos os conteúdos das provas do Vestibular 2015.

Entende-se ser de extrema importância que a SETI oportunize a participação de representantes indígenas, uma vez que os indígenas estiveram nas reuniões em 2015 apenas como convidados. No período de observação durante o ano de 2015, nota-se que a presidente e os membros da CUIA abriram espaço e deram voz aos indígenas presentes. Mesmo assim é importante que isso seja regimentado, pois existe uma rotatividade dos membros na CUIA, conforme demonstra o Apêndice E, podendo ocorrer que em algum momento os componentes não entenderem a importância da presença indígena nestes encontros, pois a participação deles traz para as reuniões muitas demandas, expectativas ou modos de pensar próprios e a partir desta visão pode-se pensar alternativas e ações importantes que complementam os trabalhos realizados pela CUIA-Estadual.

2.1.1 Análise de Continuidade na CUIA Estadual

Desde sua criação a CUIA Estadual contabiliza treze períodos de transição¹², os quais ocorrem anualmente, excetuando-se a comissão formada em 2005, conforme pesquisa realizada nos relatórios dos vestibulares, em que se regulamentam os trabalhos dos dois anos seguidos. Um fator muito importante para a qualidade dos trabalhos desempenhados é que se garanta continuidade nos períodos de transição.

Ao se analisar a continuidade dos trabalhos desenvolvidos pela CUIA em nível estadual, é possível traçar um parâmetro tendo em vista a relação, denominada aqui taxa de rotatividade entre o número de integrantes que compõem a comissão em determinado período e quantos destes se desligariam das atividades no período seguinte.

O quadro 1 a seguir é resultado da análise das Resoluções que designou os membros da CUIA, conforme Apêndice E, sendo possível acompanhar a evolução da rotatividade na CUIA Estadual de modo geral. Percebe-se que os níveis mantêm uma média de 35% de rotatividade, o que garantiria continuidade moderada.

¹² Considera-se transição a mudança da equipe, quando nova resolução substitui uma equipe por outra.

Quadro 1 – Rotatividade na CUIA Estadual.

Período	Integrantes		
	Total	Desligados	Rotatividade
2001-2002	16	7	44%
2002-2003	19	6	32%
2003-2004	17	6	35%
2004-2005	19	9	47%
2005-2007	20	8	40%
2007-2008	23	5	22%
2008-2009	23	10	43%
2009-2010	23	6	26%
2010-2011	20	6	30%
2011-2012	19	8	42%
2012-2013	27	10	37%
2013-2014	22	6	27%
2014-2015	21	5	24%
2015-2016			
	Média		35%

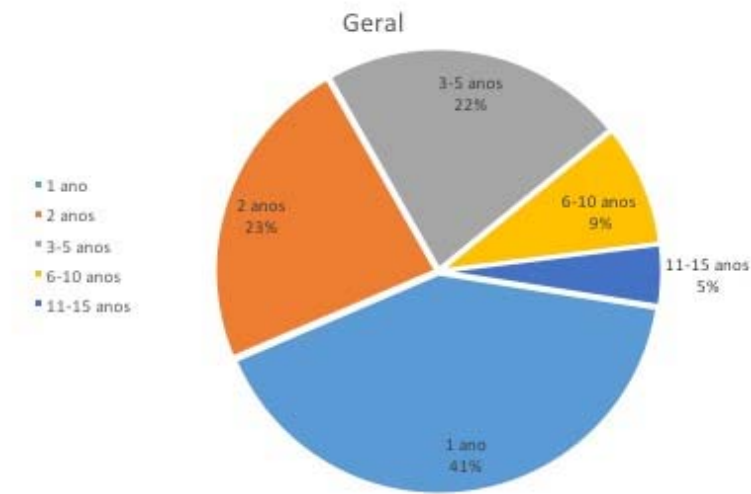
Continuidade absoluta (0%); alta continuidade (1-33%); continuidade moderada (34-66%); alta descontinuidade (67-99%); descontinuidade absoluta (100%).

Fonte: A autora, conforme pesquisa realizada segundo as Resoluções SETI-PR.

Um número muito elevado de integrantes que saem de um ano para outro acarretaria uma descontinuidade dos trabalhos e discussões desenvolvidos na CUIA. Por outro lado, o aumento de integrantes se desligando geraria também uma maior oxigenação das atividades, uma vez que mais pessoas passariam a contribuir para o refinamento dos trabalhos desenvolvidos.

A rotatividade dentro da CUIA Estadual foi quantificada considerando-se a formação da comissão de modo geral. É importante salientar que o cálculo desta taxa leva em consideração as mudanças ocorridas durante a história da CUIA, guardando-se as devidas proporções quanto ao crescimento no número total de integrantes e de instituições de ensino superior participantes. Ao se avaliar a transição em determinado período, quanto maior a taxa de rotatividade, mais próximo de 100%, menos favorável seria em relação à continuidade.

O Gráfico 1 a seguir apresenta o histórico de cada integrante junto à CUIA Estadual, considerando o tempo de atuação.

Gráfico 1 – Integrantes da CUIA Estadual conforme tempo total de permanência.

Período	Integrantes	
1 ano	46	41%
2 anos	26	23%
3-5 anos	25	22%
6-10 anos	10	9%
11-15 anos	5	4%
Total	112	100%

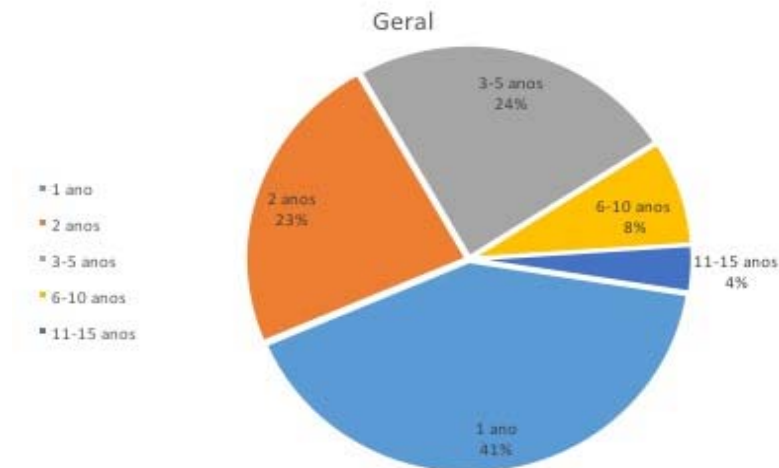
Fonte: A autora, baseado na pesquisa realizada conforme as Resoluções SETI-PR.

Verifica-se aqui o problema de haver uma taxa de 41% de membros que permanecem na CUIA por apenas um ano, o que não possibilita uma contribuição significativa efetiva, visto que nesse um ano a pessoa apenas entende o funcionamento da CUIA, isso se não faltar às reuniões, ficando uma questão importante a ser resolvida pela CUIA Estadual.

O problema é maior quando soma-se essa taxa de 41% com a dos membros que ficaram na CUIA por 2 anos (23%), obtendo-se um total de 64%.

Entende-se que a permanência de apenas 1 ou dois anos na CUIA indica que, no momento que o membro se apropria da dinâmica de funcionamento, ele se desliga, entrando um outro que vai começar o aprendizado do zero.

Outra questão analisada na CUIA Estadual foi a quantidade de anos que o membro atuou, denominado aqui de tempo máximo consecutivo de permanência, ilustrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Integrantes conforme tempo máximo consecutivo de permanência.

Período	Integrantes Gerais	
1 ano	46	41%
2 anos	26	23%
3-5 anos	27	24%
6-10 anos	9	8%
11-15 anos	4	4%
Total	112	100%

Fonte: A autora, baseado na pesquisa realizada conforme as Resoluções SETI-PR.

Nota-se que 4% está na CUIA por mais de 11 anos seguidos e quando comparado os gráficos 1 e 2 apenas dois integrantes entraram na CUIA e ficaram entre 3 e 5 anos consecutivos, saíram e depois voltaram, os demais entraram na CUIA, saíram e não retornaram até o final de 2015.

As mudanças constantes dos membros da CUIA foram discutidas por Paulino (2008) e Amaral (2010). Estes autores fizeram uma avaliação da rotatividade dos membros da CUIA nos primeiros vestibulares de 2002 a 2007, entendendo ser grande a rotatividade e prejudicial por não haver continuidade das ações desenvolvidas, o que hoje ainda persiste em algumas universidades.

Há membros que entraram na CUIA e permaneceram no cargo durante muitos anos. Em alguns casos aconteceu de a universidade indicar dois ou mais membros por ano, sendo que apenas um continuou indicado no ano seguinte, havendo um rodízio entre os demais indicados, ou seja, eles não permanecem. Entende-se que pode haver dois indícios de os desligamentos ocorrerem: 1) por haver alguma divergência entre os membros e suas instituições, já que a indicação, conforme previsto na Resolução 006/2007-SETI/Pr, é feita pelo Reitor de cada IES;

2) por não possuir o perfil de atuação profissional previsto na resolução citada, que conforme Art.3º “contemple experiência em educação intercultural, em ensino, pesquisa e extensão com populações indígenas e tradicionais e comprometimento com políticas de inclusão”. Destacando que há membros que embora não atendam aos requisitos da Resolução, se envolvem no trabalho e passam a atuar efetivamente em prol da permanência dos estudantes indígenas e das leis estaduais.

Considerando ainda que 13% (Gráfico 1) ficaram na CUIA entre 6 e 15 anos e que 64% que entraram na CUIA Estadual e não retornaram pode-se interpretar que a ação possa não ser tão positiva porque deixa dúvida quanto a efetiva atuação destes na CUIA, dando a impressão que um só desenvolve as atividades e os demais podem estar preenchendo o protocolo da obrigação normativa da universidade em indicar nomes. Se for entendido assim, e só uma pessoa permanecer sempre, o trabalho se torna personalizado e não institucionalizado como deve ser, ou seja, não acontecerá o trabalho de equipe importante para somar outros entendimentos permitindo compartilhar as atribuições e responsabilidades.

Além disso, nesse caso, podemos inferir que ainda não se constituiu uma equipe de trabalho, preocupada, envolvida e comprometida com a efetivação da política de ação afirmativa na CUIA Estadual. Isso pode ser um indicativo de que também nas IES não esteja havendo um trabalho institucionalizado e coletivo/conjunto de discussão, acompanhamento e avaliação dos estudantes indígenas o que talvez possa explicar o número baixo de conclusão, uma vez que no período 2002-2011¹³, 48, concluíram a graduação, conforme pode ser visto nos Quadros 2 abaixo.

¹³ Considerou-se o período para cômputo de integralização de cursos os estudantes que se matricularam até o ano letivo de 2011, pois os cursos de graduação nas IES, têm entre 4 e 6 anos para período mínimo e entre 8 e 12 anos como período máximo de integralização curricular.

Quadro 2 - Indígenas formados nas IES do Paraná ingressantes pelo vestibular dos povos indígenas no Paraná 2002-2015.

Instituição	Sexo	Etnia	Cursos	N.º Formados por curso	Total
UEL	M	G	Jornalismo	1	11
	F	G	Medicina	1	
	M	G	Med. Veterinária	1	
	F	G	Odontologia	1	
	M	G	Odontologia	1	
	F	K	Serviço Social	1	
	F	G	Secretariado executivo	1	
	M	G	Design Gráfico	1	
	M	G	Educação Física	1	
	F	K	Serviço Social	1	
F	K	Letras	1		
UEM	M	G	Ciências Sociais	1	12
	M	K	Direito	1	
	F	G	Enfermagem	2	
	F	K	Enfermagem	3	
	M	G	Medicina	1	
	F	G	Pedagogia	2	
	F	K	Pedagogia	2	
UEPG	F	K	Pedagogia	1	3
	F	K	Direito	1	
	M	K	Serviço Social	1	
Unicentro	F	K	Pedagogia	6	10
	F	K	Serviço Social	3	
	M	K	Administração	1	
	M	G	Agronomia	1	
Unioeste	F	K	Medicina	1	2
	F	K	Pedagogia	1	
Unespar	----	-----	-----	-----	0
UENP	F	K	Ciências Biológicas	1	10
	F	G	Geografia	1	
	F	G	Geografia	1	
	M	G	História	1	
	F	K	Letras	1	
	F	G	Pedagogia	1	
	F	G	Pedagogia	3	
	F	G	Direito	1	
Total Geral					48

Fonte: CUIAs locais. Dados sistematizados por W.R. do Amaral/CUIA Estadual (Livro Flacso).

Legenda: M-Masculino; F-Feminino; K-Kaingang; G-Guarani.

O E-2 fala sobre a importância do trabalho institucionalizado da CUIA nas IES, já ter sido ponto de pauta de várias reuniões da CUIA Estadual sem que tenha havido um consenso entre os membros, uma vez que cada IES tem autonomia para gerir os trabalhos de acompanhamento. Entendemos haver necessidade de ampliação do debate para que os membros possam pensar de forma institucional, didático-pedagógica e política, dentro das IES.

A gente ainda não conseguiu construir um consenso interno dentro da CUIA. Por exemplo, penso que é inadmissível para mim pelo menos, uma CUIA que tem uma pessoa atuando, duas, numa universidade, então essa é uma tarefa que tem que ser mudada, mas a gente precisa enfrentar isso internamente, mas isso é de questão política e de organização nos trabalhos. (E-2).

A E-4 reflete sobre a perpetuação das pessoas nas atividades e as contribuições que outras podem trazer, ela também dá exemplo, pois sabendo de sua saída da CUIA-UEL e da CUIA Estadual, vem preparando um substituto e passando um pouco do seu conhecimento:

Por exemplo, a minha saída agora programada para agosto de 2016 da CUIA, é justamente no sentido de preparar outros membros. Outras pessoas precisam entrar, outros membros do SEBEC precisam se aproximar disso, não pode perpetuar uma pessoa discutindo isso, claro que eu não estou pronta ainda, tenho um caminhar ainda e um tanto de vida que eu tiver. Mas outras pessoas precisam se apropriar dessa discussão dentro do SEBEC, precisam dar outras interpretações que talvez a minha não seja a única, e claro que não é, então assim, eu acho que também isso precisa acontecer, precisa rodar dentro da Universidade, isso, a gente não pode perpetuar as pessoas nas funções, acho que esse é o problema de outras universidades, não quero que seja da UEL.

Quanto ao cuidado de compartilhar os saberes e experiências para outro membro é necessário também no sentido de dar continuidade às ações desenvolvidas pelo membro que pense em se desligar da CUIA.

A E-1 reflete sobre a dificuldade que as IES enfrentam em ter pessoas que se dedicam academicamente a essas discussões e ao mesmo tempo aponta para uma contradição. Fala da necessidade das IES indicarem para a CUIA membros que atendam não só aos requisitos da Resolução, mas que realizem cotidianamente o trabalho de acompanhamento junto aos estudantes indígenas, pois já houve na CUIA participantes que primam por uma hierarquia acadêmica e por uma divisão entre aqueles que pensam a questão e aqueles que executam as ações cotidianas de acompanhamento dos estudantes indígenas.

Entende-se que os membros indicados precisam pensar a questão indígena, com mais ênfase. Eles têm que se apropriar da responsabilidade de acompanhamento, assim, a execução de ações cotidianas são fundamentais, tem que realmente existir uma proximidade, se tornar parte, incluindo aí os estudos e as pesquisas, para estar capacitado a programar ações que possam facilitar a permanência do estudante.

2.1.2 Atividades Realizadas pela CUIA Estadual

Conforme descrito por Novak (2014, p. 210) uma grande parcela dos trabalhos realizados pela CUIA se refere a políticas de acesso dos indígenas no Ensino Superior, com destaque a realização do vestibular. No entanto há também uma preocupação com relação ao estudante que vai fazer o vestibular, com o egresso e com uma gama de ações quanto à implementação de políticas de permanência nas universidades.

Segundo o E-3, nas reuniões da CUIA durante os anos de 2005 a 2008 foram discutidas e avaliadas muitas alternativas visando, principalmente, instituir e aprimorar as políticas para o acesso e para a permanência dos estudantes indígenas nas universidades. Sobre os trabalhos realizados para o acesso, o entrevistado relata:

Mas que é interessante assim, que eu lembro que a gente pensava primeiro em quem eram os componentes dessa política de inserção que vocês chamam até hoje, política de acesso, todo o conjunto de atividades que visam trazer o indígena para a universidade desde a divulgação do vestibular, contato com as lideranças, que a gente ia às aldeias fazer as divulgações de vestibular, ia às aulas, conversávamos com os estudantes, com os professores e com as lideranças. (E-3)

Neste sentido a CUIA realizou várias alterações e adequações para o vestibular, como por exemplo, em 2006, a retirada da opção do curso de interesse do candidato no ato da inscrição do vestibular, permanecendo apenas a escolha pela universidade que pretende concorrer à vaga, assim a escolha do curso seria feita no ato da matrícula. Conforme o E-3:

Os que ingressaram até 2005, faziam ainda, ingressavam ainda com o curso indicado na inscrição do vestibular, mas o que a gente percebeu foi que as pessoas estavam num curso e descobriam que era outro curso que queria. Assim acabavam fazendo outro vestibular, acabavam ocupando as vagas, e eram poucas vagas, e nós não queríamos perder essas vagas, eram pouquíssimas. Essa foi uma proposta que eu levei lá, que surgiu na UEL, de fazer a escolha do curso na matrícula, não no vestibular. E passou, aí foi para o estado inteiro.¹⁴

Houve também uma alteração importante, ocorrida em 2006: a inclusão da opção de prova escrita em Línguas Indígenas (Kaingang ou Guarani). Segundo a E-1:

A inclusão das línguas indígenas de Kaingang e Guarani nas provas do vestibular foi aprovada pela CUIA numa reunião que ocorreu na UEPG. Quem defendeu a importância política dessa inclusão, com o argumento de dar visibilidade aos indígenas e ao mesmo tempo valorizar o ensino de línguas indígenas nas escolas das T.Is foi o professor Ludoviko da UEL, que fazia parte da CUIA. Ele já tinha desenvolvido vários projetos na área de línguas indígenas com os Kaingang das T.Is. Apucarantina, São Jerônimo, Barão de Antonina e defendia o ensino de línguas indígenas nas escolas das aldeias.

Outra contribuição da CUIA para a política de permanência foi a discussão acerca do pagamento de bolsa maior para quem tem filhos, segundo E-3:

¹⁴ Até o IV Vestibular dos Povos Indígenas realizado na UEM em janeiro de 2005 havia opção do curso pretendido no ato da inscrição. A partir do V Vestibular, realizado na UEPG, o candidato passa a escolher, no ato da matrícula, um dos cursos oferecidos pela instituição, conforme artigo 31 do Edital do V Vestibular dos Povos Indígenas 01/2005.

Na parte social da política de permanência também foi na mesma época que a gente fez uma discussão muito boa sobre as bolsas, porque eu já tinha trabalhado antes com indicadores de pobreza, então eu peguei os dados do IPEA, os critérios, classificação de pobreza, pobreza extrema, salário mínimo per capita 0,25 salário mínimo per capita, e eu, considerando que tínhamos, pais, mães e estudantes com filhos, eu calculei a situação dessas famílias, porque tem estudantes que as vezes com 18/19 anos de idade e ele tem 2 ou 3 filhos já. Bom, esse estudante ele está aqui na universidade, pelos critérios do próprio governo, ele está em situação de pobreza extrema, então eu levei isso para a secretaria estadual numa reunião da CUIA, conversamos, pautamos isso na CUIA. Da gente conceder uma bolsa maior para quem tem filhos, foi nesse momento. Essa foi uma contribuição importante que eu dei, porque, parte dos meus estudos sobre a pobreza e eu joguei na mesa os dados, eu fiz uma tabela, a gente tal falando algumas coisas aqui, mas a gente está trazendo os indígenas para a universidade e eles estão vivendo na área urbana em situação de pobreza, miséria, considerando os dados oficiais, pessoas que tinham dois filhos, uma esposa e viver da bolsa. E quem era o presidente da CUIA Estadual nesse momento do ano do vestibular era o Galdino Ponta Grossa.

Em 14 de abril de 2008 a Resolução n°. 015/2008- SETI instituiu o Programa Bolsa Auxílio para Estudantes Indígenas, fixando o valor em R\$ 400,00/mês e definindo-se o acréscimo de 50% para acadêmicos que comprovem a guarda de filhos, independente do número de dependentes (PARANÁ, 2008). Consta neste ato normativo as atribuições legais, dentre elas a Lei Estadual n°. 15.759/2007¹⁵, mas também considera as justificativas apresentadas pela CUIA na ocasião, conforme o segundo parágrafo após a súmula da resolução que diz: “Considerando a justificativa apresentada pela Comissão Universidade Para os Índios (CUIA) sobre a especificidade dos estudantes oriundos das comunidades indígenas”. Essa consideração evidencia a atuação da CUIA no processo de permanência dos indígenas nas universidades.

Atualmente a CUIA Estadual e as CUIAs Locais das IES também se empenham em resolver questões relacionadas à bolsa. Nesse período mais recente, entre outubro de 2015 a fevereiro de 2016, foram os atrasos de pagamento ocorridos devido a mudanças nas normas de repasse financeiro realizado pelo Governo do Estado do Paraná e devido à sistemática do pagamento.

Conforme informou a Diretoria de Finanças da UEL em reuniões realizadas com a CUIA Estadual e a CUIA-UEL, em novembro de 2015. Até outubro de 2015 o governo depositava o dinheiro para a UEL, esta fazia uma única Nota de Empenho para todos os bolsistas indígenas, dava quitação do empenho e depositava nas respectivas contas sem atraso, a partir

¹⁵ Lei sancionada em 27 de dezembro de 2007 pelo Governador Roberto Requião, de autoria do Deputado Estadual Luiz Claudio Romanelli (PMDB-PR), regulamentando a bolsa auxílio aos estudantes indígenas nas IES públicas estaduais do Paraná (apud PAULINO, 2008; AMARAL, 2010).

de novembro o governo paga diretamente na conta corrente do bolsista, mudando toda a sistemática. São feitas Notas de Empenhos individuais, cada CPF um empenho, ou seja um para cada aluno bolsista, o que gerou a necessidade do bolsista assinar um recibo, dificultando os trabalhos administrativos das universidades que não podem pagar antes que o recebedor, no caso o estudante, assine o recibo.

Após esse procedimento, envia-se para o governo autorizar e após retorna para liquidação e só então o dinheiro cai na conta do estudante. Foi elaborado também um calendário de pagamento, com uma data fixa que se não fosse obedecida o pagamento ficava para o mês seguinte, isso foi adequado e o pagamento ocorre nas terças ou quintas.

Além dessa burocracia, ocorreu que em janeiro de 2016 todos os empenhos de 2015 foram estornados pelo governo acarretando um atraso ainda maior que motivou uma manifestação dos estudantes indígenas no dia 01/02/2016 em Curitiba.

Ainda em se tratando de repasse financeiro por parte do Governo do Estado houve uma mudança com relação às despesas com o vestibular dos povos indígenas, pois a partir de 2013 os custos são pagos pela SETI, por meio de repasse, sendo que até 2012 cada universidade que sediava o vestibular arcava com as despesas, conforme Resolução Conjunta 06/2007. A E-4 conta que “tivemos nos últimos 3 anos a SETI assumindo a responsabilidade, pela execução financeira do vestibular, coisa que até então as universidades é que tinham que se mover”.

Outra demanda muito importante debatida nas reuniões da CUIA Estadual, no período de novembro 2012 a dezembro de 2015 foi a indicação feita pelo Ministério Público Federal (MPF) para que não fosse exigida a emissão da carta de recomendação da liderança indígena da comunidade na qual o candidato pertença¹⁶. Ou seja, atualmente (até 2016) para que o estudante possa fazer o Vestibular dos Povos Indígenas é preciso que este apresente esta carta assinada pela liderança da comunidade.

Segundo Rodrigues, Novak e Faustino (2014), o MPF recomendou à CUIA a retirada da exigência da Carta de Recomendação assinada pelo cacique da comunidade e que fosse exigido apenas uma autodeclaração de que o candidato se considera pertencente a uma etnia indígena. Recomendou ainda, que se constituísse uma comissão interétnica, na qual parte dos membros fossem representantes indígenas para efetuar a homologação da inscrição dos candidatos ao vestibular que se autodeclararem indígenas, mas que não apresentassem a Carta. O assunto foi discutido em vários momentos de 2013 a 2015, como no IV Encontro de Educação

¹⁶Recomendação 12/2012-MPF *Inquérito* Civil Público n.º 1.25.005.000346/2013-66 que tramitou na Procuradoria da República em Londrina, arquivado em 04/12/2015.

Superior Indígena do Paraná, nas reuniões da Comissão Interétnica e na Reunião Técnica¹⁷ organizada pela CUIA para discutir e deliberar em conjunto com as lideranças e estudantes indígenas sobre a questão. E, segundo as autoras: “[...] todos os argumentos apresentados foram favoráveis à manutenção da carta de recomendação, pois foi entendido durante a discussão, que sua retirada significaria um enfraquecimento do poder dos caciques”. (RODRIGUES; NOVAK; FAUSTINO 2014, p.35).

A E-4 também comenta sobre a posição contrária da CUIA com relação a esta recomendação do MPF:

Então é assim que eu entendo, eu acho que a CUIA, junto ao ministério público, tem tido algumas demandas, principalmente em relação as inscrições dos povos indígenas no vestibular e a CUIA tem tido uma posição bastante fortalecida pelos caciques e tem se mantido nessa posição, tem sido bastante convincente, tem sido firme, e mesmo numa posição contrária ao ministério público, eu acho que isso demonstra maturidade dos membros da CUIA, em relação a saber o que ela quer defender, e o que ela entende como direito de acesso, o que ela entende, como é assertivo em relação as inscrições, então acho que apesar das diversidades do governo estadual, a gente tem se fortalecido, e tem contabilizado uma maturidade, que é legal.

Dessa forma foi que, em 19/04/2016, a CUIA foi comunicada oficialmente pelo MPF de Londrina, por meio do Ofício n.º 420/2016/MPF/JAC, sobre a decisão deste órgão, de após analisar os procedimentos e eventos que a CUIA realizou para estudar a Recomendação 12/2012, de arquivamento do Inquérito Civil Público n.º 1.25.005.000346/2013-66.

Apesar de as atribuições da CUIA não serem alteradas da época de sua instituição política até agora, houve uma atuação progressiva em relação às demandas das universidades e dos estudantes indígenas.

A partir da inserção dos indígenas na universidade, nos trabalhos cotidianos encontram-se ainda outras situações enfrentadas e defendidas pela CUIA Estadual e CUIAS locais. Pode perceber que o trabalho realizado pela CUIA ganha a confiança dos indígenas, por meio das falas destes, como comprovado na fala da estudante entrevistada 10 (E-10) quando diz que “De bom é que a gente está sendo bem acolhidos pelo pessoal da CUIA” e da estudante entrevistada 6 (E-6) “você sabe que se acontecer alguma coisa você pode correr pra CUIA”.

Quanto ao reconhecimento por parte do Estado, entende-se que este existe de acordo com as conquistas durante os anos, nas várias administrações. O que se pode falar

¹⁷ Conforme Rodrigues, Novak e Faustino (2014) Reunião da comissão, ocorrida em maio de 2013, na FAFIPAR, campus da UNESPAR, Paranaguá-PR. Para a qual foram convidados o procurador da república e a antropóloga, ambos do MPF de Londrina/PR.

assertivamente é que a CUIA é reconhecida pelo governo do Estado em razão das inúmeras demandas que tem apresentado, como as de ordem financeira, administrativa e jurídica.

Também a integrante atual da CUIA Estadual E-4 comenta esta atuação:

a gente fez um papel, que eu estou dizendo, da CUIA estadual, significativo no sentido de movimento nos últimos anos, a Secretaria de Ciência e Tecnologia, e dizer para ela que isso existe, porque até então, me parecia que mandar um representante da SETI era suficiente, não precisava eles se incomodar com essa política. E nos últimos anos, eu penso até pela presidência anterior, pela atual, nós temos nos feito presente, eles já estão percebendo que isso existe, não é mais insignificante, é significativa a introdução dos povos indígenas nas universidades. O avanço não é tão rápido, como a gente gostaria que houvesse, mas acho que hoje não passa mais despercebido (E-4).

Assim entendemos que há ganhos importantes dos quais pode-se citar a opção da língua indígena no vestibular; a escolha do curso feita pelos indígenas no ato da matrícula, a configuração da bolsa maior para os indígenas que tem filhos, o orçamento para pagar os gastos com a realização dos vestibulares pela IES, a demanda junto ao ministério público e consequente aproximação com o poder público. Estes são resultados a partir dos trabalhos realizados pela CUIA, sendo assim reconhecida sua atuação, conforme as falas dos entrevistados acima.

2.2 A CUIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)

Quando as leis são aprovadas, os beneficiados desejam usufruir e o que se espera é que uma equipe preparada para executar ou, no mínimo, esteja se preparando para sua implantação e cumprimento. No caso da Lei nº. 13.134/2001, nem reitor, colegiados ou professores possuíam as informações necessárias, como mencionado anteriormente por vários autores (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006; PAULINO, 2008; AMARAL, 2010).

No caso da UEM, havia internamente naquele ano de 2001, um pedido formalizado pelo PIESP/LAEE solicitando a abertura de vagas para estudantes indígenas nos cursos de graduação da UEM, conforme afirma a E-1.

Quando a Lei chegou na UEM, nós do PIESP/LAEE já tínhamos protocolizado um pedido de abertura de vagas para os indígenas aqui na universidade. Esse processo estava tramitando no Conselho de Ensino e Pesquisa da UEM. Aí quando a UEM recebeu a cópia da Lei Estadual 13134/2001, esta foi anexada ao processo.

Para a UEL foi uma surpresa “A universidade realmente se assustou com isso, porque não estava realmente preparada, mas foi a melhor coisa [...]” (E-4). A administração

primeiramente indicou membros para compor a comissão estadual, e só após o ingresso dos estudantes indígenas na UEL foi que se efetivou oficialmente uma comissão para trabalhar as tarefas que a lei propunha internamente, assim como representar a UEL junto ao Estado do Paraná, na comissão estadual.

2.2.1 Da Participação da UEL na CUIA Estadual

A participação da UEL junto à CUIA estadual também se apresenta uma rotatividade quantificada pelos integrantes representantes. É importante salientar que o cálculo desta taxa leva em consideração as mudanças ocorridas durante a história da CUIA Estadual, conforme Tabela 2.

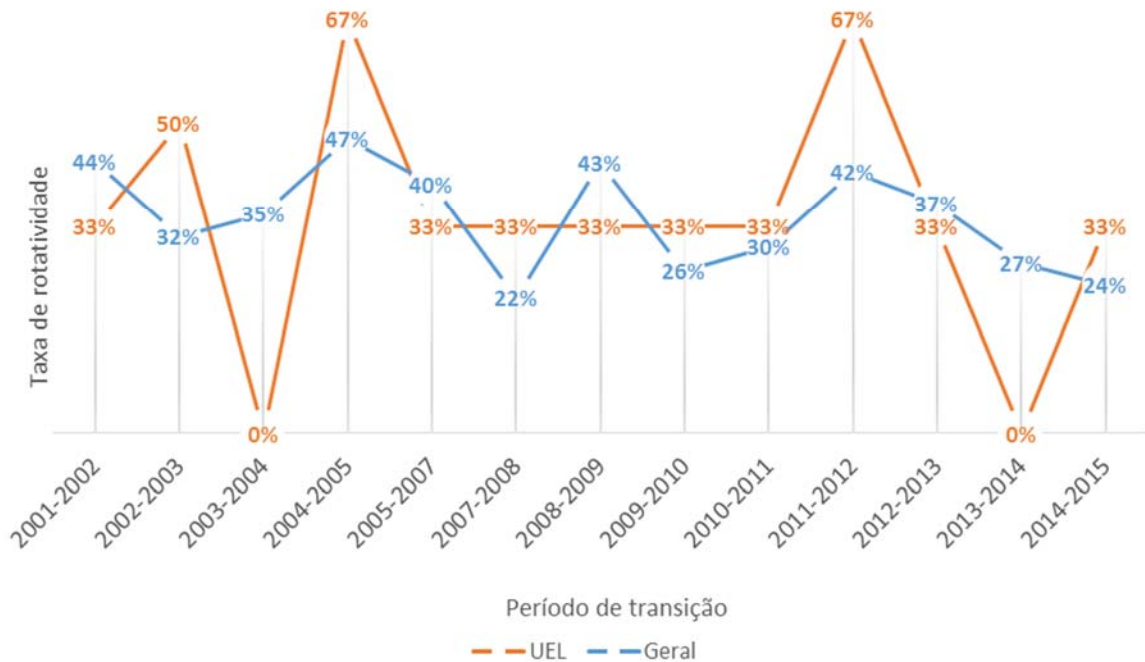
No Quadro 3 e Gráfico 3 a seguir, é possível acompanhar o movimento de rotatividade de membros da UEL na CUIA Estadual de modo geral. É possível observar que, apesar de a UEL manter uma média de 35% de integrantes na CUIA Estadual, a transição dos representantes da UEL é caracterizada também por eventos tanto de continuidade absoluta, como de alta descontinuidade.

Quadro 3 – Rotatividade da UEL na CUIA Estadual.

Período	Integrantes UEL		
	Total	Desligados	Rotatividade
2001-2002	3	1	33%
2002-2003	4	2	50%
2003-2004	3	0	0%
2004-2005	3	2	67%
2005-2007	3	1	33%
2007-2008	3	1	33%
2008-2009	3	1	33%
2009-2010	3	1	33%
2010-2011	3	1	33%
2011-2012	3	2	67%
2012-2013	3	1	33%
2013-2014	3	0	0%
2014-2015	3	1	33%
2015-2016			
	Média		35%

Continuidade absoluta (0%); alta continuidade (1-33%); continuidade moderada (34-66%); alta descontinuidade (67-99%); descontinuidade absoluta (100%).

Fonte: A autora, baseado na pesquisa realizada conforme as Resoluções SETI-PR.

Gráfico 3 – Rotatividade Geral e da UEL na CUIA Estadual.

Fonte: A autora, baseado na pesquisa realizada conforme as Resoluções SETI-PR.

Quando comparados o Apêndice E (p. 122) com o Quadro 4 (p. 58) a seguir, observa-se que em dois anos seguidos houve a indicação membros, representantes da UEL junto à Comissão Estadual (Resoluções SETI 01/2001 e 01/2002), que não atuaram na Comissão interna da UEL (Portaria UEL 6.227/2002), sendo um representante em 2001 e outro em 2002. Nos demais anos, todos os nomes indicados pela Reitoria para compor a CUIA Estadual, atuam também junto à CUIA-UEL.

Entende-se que este procedimento seja essencial, para que haja um *feedback* entre as CUIAs e os informes e decisões tomadas na CUIA Estadual estejam em consonância não só com a UEL, mas com as expectativas e demandas de todas as universidades.

Em 2004/2005, pode-se notar uma alta descontinuidade (67%) e se for comparado com o Apêndice E, nota-se que dos 3 membros que atuavam em 2004, O Prof. João Valentin Wawzyniak (CCH-SOC) se licenciou para fazer doutorado e o Prof Wagner Roberto do Amaral (CESA-SER) também sai para trabalhar na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, ficando a Profa. Maria Inês Nobre Ota, que na ocasião ocupava o cargo de Diretora Pedagógica na Coordenadoria de Assuntos Acadêmicos (CAE)¹⁸, sendo portanto, na época, representante da Administração.

¹⁸ Em 2005 a Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE) passa a se chamar Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

Apesar de naquele momento essa alta descontinuidade dar a ideia de prejuízo no avanço das experiências acumuladas, tanto o Prof. João Valentin Wawzyniak quanto o Prof Wagner Roberto do Amaral retornam à CUIA posteriormente. Sendo que o primeiro voltou a representar a UEL na CUIA Estadual de 2008 a 2010 e CUIA Estadual em 2012.

Também em 2011/2012 houve um pico de 67% de descontinuidade. No entanto apesar de saírem dois docentes que representam a área acadêmica, entrou um que já tem uma militância nas questões indígenas. Neste momento retornou à CUIA o Prof. Wagner Roberto do Amaral que atuou na CUIA Estadual de 2001 a 2004. Desse modo pode-se entender que com o retorno de uma pessoa que já tinha participado por 4 anos num período anterior, não houve perdas nas representações.

Entende-se que no caso específico da UEL em nenhum momento houve descontinuidade das atividades nas representações junto a CUIA Estadual, notando que a rotatividade ocorrida foi conjuntural, fazendo parte da dinâmica da instituição.

2.2.2 As Comissões na UEL

No Quadro 4 apresentam-se as portarias de nomeação das comissões locais que foram constituídas pela UEL oficialmente, para tratar de assuntos pertinentes ao ingresso e permanência de estudantes indígenas que a Lei Estadual 13.134/2001 determinou.

Quadro 4 - Comissões constituídas pela UEL para atuar internamente na CUIA local.

Portaria	Data	Membros
6227	25/10/2002	Wagner Roberto do Amaral (CESA-SER) Maria Regina Clivati Capelo (CCH-SOC) João Valentin Wawzyniak (CCH-SOC) Maria Inês Nobre Ota (CAE)
1410	30/03/2005	Luiz Antonio Cabello Norder (CCH) Betty Elmer Finatti (SEBEC) Ludoviko Carnasciali dos Santos (CCH) Maria Inês Nobre Ota (PROGRAD) Marciano Rodrigues (Repres. dos estudantes Indígenas) Janaína Kuitá Rodrigues (Repres. dos estudantes Indígenas) Célia Maria Simões (FUNAI)
1237	22/03/2007	Luiz Antonio Cabello Norder (CCH) Ana Luiza Bernardi (SEBEC) Ludoviko Carnasciali dos Santos (CCH) Silvana Drumond Monteiro (PROGRAD) Marciano Rodrigues (Repres. dos estudantes Indígenas) Eloy Jacintho (Repres. dos estudantes Indígenas) Irma Basso (FUNAI) Ivani Garcia Teles (FUNAI)

Continua...

Continuação...

2235	01/04/2011	João Batista Martins (CCB) João Valentin Wawzyniak (CCH-SOC) Betty Elmer Finatti (SEBEC) Marta Regina Gimenez Fávaro (PROGRAD) Marcos Rodrigues Aulicino (CECA) Claudio Luiz Garcia (CECA) João Américo Tomaz de Aquino (CESA) Márcia Helena Carvalho Lopes (CESA) Wagner Roberto do Amaral (CESA) Karina de Toledo Araújo (CEFE)
185 ¹	22/01/2013	Maria Helena Dantas de Menezes Guariente (PROGRAD) Marcos Rodrigues Aulicino (CECA) Ana Maria Pereira (CEFE) Débora Cristina Santiago (CCA) Kennedy Piau Ferreira (CECA) Anísio Ribas Bueno Neto (CESA) Elbens Marcos Minoreli de Azevedo (CCS) Wander de Lara Proença (CCH) Flavio Braune Wiik (CCH) Crysthianne Consolo de Almeida Baricati (CCS) Simone Moreira de Moura (CECA) Maria José Guerra de Figueiredo Garcia (CCH) Marco Antonio Machado (CCA) Betty Elmer Finatti (SEBEC) Erika Juliana Dmitruk (CESA) Wagner Roberto do Amaral (CESA) Andrea Lourenço (Repres. dos esatudantes Indígenas) Leonardo Vargas da Silva (Repres. dos esudantes Indígenas)
5382 ¹	18/09/2013	Adriana Medeiros Farias (CECA)
5909 ¹	16/10/2013	Gisele Krodel Rech (CECA)
4800 ²	4/08/2014	Wagner Roberto do Amaral (CESA) Betty Elmer Finatti (SEBEC) Maria Helena Dantas de Menezes Guariente (PROGRAD) Maria José Guerra de Figueiredo Garcia (CCH) Giovana Wingeter Di Santis (CCA) ³ Elias Barreiro (CLCH) Alessandra Lourenço Cecchini Armani (CCB) Vanessa Tavares de Oliveira Barros (CECA) ³ Nadia Mara Eidt Pinheiro (CECA) Adriana de Oliveira Silva (CCS) Gisele Krodel Rech (CECA) Kennedy Piau Ferreira (CECA) Yago Junio dos Santos Queiroz (Repres. dos estudantes Indígenas)
5831 ²	11/09/2014	Wander de Lara Proença (CCH)
5835 ²	12/09/2014	Débora Beatriz Martins (CEFE) ⁴
7200 ²	28/11/2014	Luis Miguel Luzio dos Santos (CESA)
20 ²	08/01/2015	Alexandro da Silva (Repres. dos estudantes Indígenas) Valéria Lourenço Jacintho (Repres. dos estudantes Indígenas) Amauê Lourenço Guarani Jacintho (Rep. dos estudantes Indígenas) Seila Kavankag Juvencio Santos (Repres. dos estudantes Indígenas) Eleandra de Oliveira Cordeiro Franco (Rep. dos estudantes Indígenas)
1410 ²	13/04/2015	Eneida Silveira Santiago (CCB)
4531 ²	31/08/2015	Fernando Pereira Candido (CEFE)

Fonte: A autora, conforme Portarias-UEL

¹ O mandato dos membros mencionados encerraram-se em 09/06/2014. A portaria teve seus atos convalidados a partir de 01/03/2012.

² O mandato dos membros mencionados encerraram-se em 09/06/2016

³ Dispensada da comissão, a pedido, em 04/05/2015, conforme portaria 2073/2015

⁴ Substituída pelo Prof. Fernando Pereira Candido (CEFE), conforme portaria 4531/2015

Em 25 de outubro de 2002 a portaria 6.227, Quadro 4, nomeou os primeiros membros e reconheceu a carga horária semanal de 4 horas pela participação nas atividades de:

Assessorar a CAE (Coordenadoria de Assuntos Estudantis) no acompanhamento dos alunos de origem indígena que ingressaram ou que vierem a ingressar na UEL, e para formular projeto(s) que permita(m) estabelecer parcerias e buscar financiamento para o atendimento das demandas oriundas das atividades desenvolvidas ou proposta (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2002).

A primeira comissão foi composta por quatro docentes, um do Serviço Social, dois das Ciências Sociais, sendo que estes três já possuíam uma experiência acadêmica e de pesquisas voltadas para as comunidades indígenas e o quarto representava a CAE. A atitude da administração superior na UEL procurava minimizar os obstáculos enfrentados pelos estudantes indígenas que já se encontravam na universidade.

É importante ressaltar que, conforme Quadro 4, todas as comissões internas nomeadas pela UEL são compostas por mais de três membros, o que não ocorre nas outras universidades, conforme afirma a E-1: “a CUIA da UEL tem um diferencial, pois nas demais CUIAs há apenas 3 pessoas, que são as mesmas que atuam na CUIA Estadual”.

Destes quatro membros indicados na comissão interna da UEL, conforme apontado anteriormente, dois já vinham trabalhando na comissão estadual que realizou o primeiro vestibular dos povos indígenas, o que se pode deduzir que houve uma continuidade de ações dentro da UEL pós vestibular.

Observa-se ainda que esta comissão interna na UEL só foi renovada em março de 2005 e, dos quatro integrantes que iniciaram em 2002, apenas uma foi indicada em 2005, mostrando que 3 desligaram, ou seja 75%. No entanto há outro membro que trabalhou neste período na comissão sem ter sido nomeado por portaria, como indica a E-4.

Sou assistente social e meu percurso na CUIA realmente é desde o início, e logo após o primeiro vestibular. Eles tinham muitas demandas pelo novo percurso deles, pela vida nova que eles assumiam a partir de então, eles tinham muitas demandas sociais, socioeconômicas, de ordem de saúde mental, de todas essas perspectivas que então os docentes da época entenderam que muito possivelmente, uma assistente social agregando a esta comissão pudesse então ajudar estes indígenas, na época três e depois 6. Na verdade a compreensão da CUIA local, era uma CUIA acadêmica, era uma CUIA pedagógica. E quando esta CUIA local entende que outras questões eram relevantes na vida e no cotidiano desses indígenas ingressantes então o serviço de bem estar da comunidade, o SEBEC a compôs, mesmo sem estar nas portarias.

Pode ser observado duas situações: a primeira que tem outros agentes envolvidos diretamente nestas comissões e a segunda questão está em compreender que existem pontos políticos e administrativos para os nomes de pessoas constarem em portarias.

Na portaria 1.410/2005, nota-se que o total de componentes saltou de quatro para sete e que nesta indicação além do membro representante do SEBEC, contou com outros dois membros representantes dos estudantes indígenas e um representante da FUNAI (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2005). No entanto saíram ao mesmo tempo os três docentes representantes com experiência de CUIA e em questões acadêmicas voltadas aos indígenas, dos quais foram substituídos por apenas dois, porque naquele momento a Profa. Maria Regina Clivati Capelo (CCH-SOC) aposentou-se.

Entende-se que houve um ganho observado nas representações de estudantes indígenas e de um membro da FUNAI. Possivelmente aconteceram perdas no sentido da continuidade dos trabalhos até então desenvolvidos por membros experientes com questões culturais e de enfrentamentos indígenas, não desmerecendo a capacidade pedagógica e acadêmica dos que entram, até porque estes precisam também estar cientes de como está acontecendo o trabalho e onde parou para dar prosseguimento. Também, como afirma a E-1 “é sempre muito importante pensar que gente nova é bacana, pois trazem outros posicionamentos, visões de mundo, mas tem que prosseguir para não ficar sempre ‘reinventando a roda’” (E-1).

No início era uma questão nova de um processo em construção que os membros das comissões tinham que estudar e se dedicar mais, pois não se tinha qualquer tipo de experiência com ações afirmativas vivenciadas pela UEL, ou qualquer literatura sobre o indígena na universidade, já que se tratava de uma experiência nova e que começava a ocorrer no Brasil. Como afirma o E-2 e a E-4.

Então sequer tínhamos literatura, referência, textos a respeito disso, em absoluto - nenhuma, então o que estávamos fazendo era novo, no país inteiro e muito acanhado, e como nós também percebíamos que não era uma proposta ideal, que ela não foi debatida e nem amadurecida, que a Universidade tinha problemas estruturais complicados, que a gente ia fazendo, fazendo mesmo, tipo oh, como ia ser a moradia para eles, como é que a gente adequaria a casa do estudante, na época, que estava inclusive caindo, condenada. Como é que a gente garantiria um auxílio refeição num restaurante universitário, que também estava fechado na época esse do centro de Londrina (E-2).

A gente ia à aldeia, fazia visitas às famílias desses indígenas, tentava entender como é que era, porque pra mim, isso também foi muito novo, porque não tinha nenhuma aproximação, nem de estudo, nem de experiência profissional em relação aos povos indígenas, eu fui porque na época eu achei interessante e quis me aproximar desta questão (E-4).

Nesse sentido as ações eram pensadas e colocadas em prática à medida que as dificuldades iam surgindo, pois era uma realidade nova, não tinha muita prevenção quanto aos obstáculos, pois a experiência era nova para os estudantes indígenas, para os docentes da UEL e também para os membros da CUIA, como coloca o E-3. “Então a gente foi tentando criar uma normalização, em função dos problemas que a gente foi vivenciando, melhorar a política, então a gente bateu e batia muito nesse pressuposto, que tinha que ter uma regulamentação específica”.

As regulamentações específicas também foram surgindo de acordo com o que se ia vivenciando, como por exemplo, a reopção de curso. Essa é uma regulamentação específica para o estudante indígena; os demais estudantes não tem essa prerrogativa, conforme Art. 7º da Resolução CEPE 004/2009:

Art. 7. O Estudante indígena poderá solicitar reopção de curso, uma única vez mediante justificativa devidamente fundamentada do 1º bimestre do ano letivo, informando o prazo de integralização do curso e aprovação do Colegiado de Curso, ouvida a CUIA-UEL (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2009).

Alguns dos estudantes que ingressaram na UEL, segundo o E-3, estavam nos cursos e descobriam que era outro curso que queriam fazer. Assim a saída encontrada por eles era fazer outro vestibular, acabando por desistir da vaga que estava e ocupar uma nova.

Observa-se que essa prática gerava evasão, o que era ruim, pois já eram poucas as vagas, assim antes da resolução “desde que os coordenadores de curso aceitassem, então a gente tentou negociar direto com os coordenadores de curso” (E-3). Ainda segundo o entrevistado:

A mudança de curso, não era uma coisa que a gente pensou em fazer porque estava querendo fazer. A mudança de curso acaba sendo necessária porque alguns estudantes não iam mais para a aula, eles ficavam fechados nas casas que eles moravam ou vinham para as universidades mas não estavam na aula, então de certa forma eles nos abandonavam, só que aí eles não queriam voltar para a aldeia, e aí não queriam perder a coisa da universidade, então ficavam numa situação estranha (E-3).

Importante ressaltar que as normativas para o acesso e a permanência, nos cursos de graduação, de estudantes indígenas contemplados com vagas suplementares foram reguladas pela Resolução CEPE 004/2009. Lembrando estarem contidas na resolução apenas as normas especiais e exclusivas para os estudantes indígenas, entretanto existem outras que são as mesmas impostas aos demais estudantes.

Uma importante prerrogativa para o indígena na UEL está em poder escolher qualquer curso. Conforme o § 4º da Resolução CEPE 004/2009 “O candidato classificado escolherá, no

ato da matrícula, um dos cursos especificados no manual do candidato, de acordo com seu interesse”. E, a partir de 2014, conforme Resolução CEPE/CA 133/2013, o estudante matricula-se inicialmente no Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica e a opção pelo curso é adiada para quando terminar o Ciclo. Isso pode ser considerado um aspecto positivo, pois o estudante terá maior liberdade para amadurecer a escolha e fazer a opção pelo curso (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2013e).

Outras normativas, também importantes, contidas na Resolução CEPE 004/2009 está em poder efetuar o trancamento da matrícula, que poderá ser realizado a partir do início do segundo bimestre da 1ª série; a transferência de turno ou mesmo transferência externa para o mesmo curso de graduação em uma das IES no Paraná, mediante aprovação do Colegiado de Curso (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2009).

Ao avaliar, comparativamente, as normativas para a permanência dos estudantes indígenas da UEM presentes na Resolução CEP 205/2006, nota-se que esta resolução contempla um importante elemento para a permanência do indígena, Conforme o 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 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2006).

Na UEL, atualmente, esta norma consta na Resolução CEPE 085/2010 para todos os estudantes, a qual estabelece “o dobro do prazo mínimo previstos nos Projetos Pedagógicos dos cursos”, o que significa que se o curso, por exemplo, for de 4 anos o prazo máximo será de 8 anos e sucessivamente para os cursos de 5 ou 6 anos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2010).

Observa-se que, segundo as resoluções, no caso da UEM, a CUIA tem mais autonomia para a concessão de um prazo maior, entendendo que tempo máximo para integralização do curso de graduação escolhido é um aspecto fundamental e precisa ter norma específica para o estudante indígena.

Ainda no Quadro 4, se tratando das representações junto a CUIA-UEL, em 2007 foi composta por 08 (oito) membros, um a mais que a comissão anterior. Dos sete membros da comissão anterior, foram substituídos quatro, sendo eles: um integrante representante do SEBEC, um da PROGRAD, um estudante indígena e a representante da FUNAI. O oitavo membro era também da FUNAI, que de 2007 até abril de 2011 possuía dois representantes, conforme Portaria 1237/2007. Observando que esta foi a última portaria que consta a

participação efetiva da FUNAI, na CUIA-UEL, entendendo que houve perda nesta representação.

Isto ocorreu porque, a partir de 2010 houve uma Reestruturação da FUNAI, conforme Decreto nº 7056/2009, ocasionando transferências de vários funcionários, inclusive os que eram membros da CUIA-UEL, conforme afirma a E-4. A partir deste momento a Coordenação Regional passou a ser realizada em Chapecó-SC, ficando em Londrina apenas a coordenação técnica local. Ainda conforme publicado pelo Ministério da Justiça, a principal mudança ocorrida foi a substituição das Administrações Executivas Regionais (AER) e Postos Indígenas por Coordenações Regionais e Coordenações Técnicas Locais, respectivamente (BRASIL, 2010).

No tocante à troca do representante do SEBEC e da PROGRAD, esta aconteceu devido a eleição de novo reitor à época e por ser, neste caso, os dois membros administrativos indicados pelo reitor, o que justificaria a substituição dos representantes destes órgãos.

No caso dos estudantes é comum encontrar rotatividade que pode ser justificada pelo tempo que estes permanecem na universidade ou porque os próprios estudantes se organizam para indicar os nomes. Especificamente nos anos em que houve mudança nas reapresentações, não se pode precisar o que ocasionou. Atualmente a escolha ou eleição destes representantes é feita pelos seus pares. A CUIA-UEL primeiro solicita que os estudantes apresentem os nomes que irão representa-los, sem participar da escolha destes, acatando os indicados sem qualquer restrição.

Em 2011, são 10 (dez) os membros da CUIA-UEL, com um mandato de dois anos. Esta comissão não teve representação de estudantes indígenas indicados na Portaria UEL 2.235 de 01/04/2011. Ressaltando que todos os oito que integravam a Portaria 1.237/2007, no mandato de 2007 a 2011 se afastaram, não havendo qualquer continuidade, o que pode ser atribuído mais uma vez à mudança de reitor.

Quanto a ausência de representação de estudantes indígenas na comissão composta em 2011, considera-se uma falha grave, entendendo ser imprescindível a presença dos envolvidos para se discutir e tomar decisões sobre a vida acadêmica destes.

Em entrevista realizada com a E-4, esta informou que também esteve atuante na CUIA-UEL também de 2007 a 2011, apesar de não estar indicada na portaria. “Por exemplo, na época de 2008 quando foi o vestibular local da UEL, eu não estava na CUIA Estadual, mas fui uma das coordenadoras do vestibular, e eu não fui nomeada, mas eu fui incumbida”.

Como afirma Bourdieu (1996), importante apontar os conflitos que acontecem inevitavelmente no campo, sejam essas lutas entre pessoas, sejam entre instituições que

representam interesses. Nos discursos dos entrevistados nota-se algumas situações que se repetem e cristalizam com o passar do tempo, limitando as atuações dos membros da CUIA. Não generalizando para todas as ações, mas grande parte delas podem se comprometer, diminuindo sua produção somente para saciar o jogo do poder atuante no campo político universitário, pois conforme Bourdieu (1996, p. 29):

Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo (que não deverá ser esquecida por aqueles que se armam da teoria dos jogos para compreender os jogos sociais e, em particular, os jogos econômicos) é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo.

Essa situação se repete quando um docente da UEL com experiência em educação escolar indígena no Ensino Superior, ao chegar na CUIA local, encontra muitas restrições, conforme descreve o E-2.

2011 foi um ano muito tenso pra mim pelo menos, porque eu percebi que existia uma ancora pela CUIA que não tinha experiência, então dava-se a impressão que tínhamos que convencer a CUIA da importância dos indígenas. Os professores ali e com os muito distantes, dessa dissonância, e eles não se convenciam da importância dos indígenas. Foi muito tenso e eu pedi para participar da organização do vestibular indígena. O Professor Joao Batista negou, na verdade ele indicou outra pessoa, eu não participei das reuniões da CUIA Estadual, fiquei esse ano meio que no limbo. E fui pedir para participar pelo menos do vestibular e aí estive na organização do vestibular neste período em Curitiba e Ponta Grossa.

Os aspectos destacados pelos entrevistados, membros da CUIA podem ser vistos como problematizações negativas ou não. Seja como for, o importante, como alerta Bourdieu, é analisar o campo universitário, no caso da atuação da CUIA na UEL. As falas apresentam problemas de ordem política/administrativa e de ordem teórico-metodológica que não podem ser percebidas pelos Atos Normativos (no caso as portarias), o que fica aqui é uma tentativa de diagnosticar ou publicizar estas relações e assim a CUIA exerça a função que lhe cabe.

Ainda em 2011, houve outro momento que foi muito difícil, além dos problemas políticos, ocorreu a perda de um importante membro da CUIA, o Prof. Dr. João Valentin Wawzyniak, docente da UEL e cientista social, com importantes pesquisas voltadas as questões indígenas. De acordo com a entrevistada:

Nós tivemos um período onde sentimos a falta de uma pessoa, o professor Valentin, que faleceu, ele estava adoentado, se afastou e faleceu, foi um período que foi muito frágil para a universidade, o Professor fazia muita diferença, ele foi muito importante, deixou um, vácuo muito grande, eu era muito ligada a ele,

tinha uma relação próxima. O Valentin era um estudioso, e tinha um compromisso com as questões indígenas, um compromisso pessoal, não só profissional, ele me ensinou muito no tempo em que eu fiquei com ele. E foi quando ele se afastou por conta dos problemas de saúde e depois acabou falecendo, foi um período muito difícil para nós, ele era uma referência. Talvez a gente não tivesse uma pessoa na época para substituí-lo, a importância dos conhecimentos dele, a gente tinha dedicação, tinha vontade, tinha disposição para fazer, tinha militância, mas não tinha todo o conhecimento dele (E-4).

O Professor João Valentin Wawzyniak esteve na CUIA Estadual e na CUIA-UEL desde o início da inserção dos indígenas nas universidades do Paraná. Foi um importante pesquisador destas questões para a UEL e para os indígenas. Ele escreveu, em co-autoria com a professora Isabel Cristina Rodrigues, um dos primeiros artigos que tratam destes povos na academia no estado do Paraná. Todos os integrantes da CUIA que foram entrevistados se referem à permanência do Prof. Valentin com muito respeito e apreço.

São várias as contribuições deixadas para a CUIA pelos diversos integrantes que por ela passaram, não sendo possível elencar todas, então nos atemos a contar uma importante iniciativa citada pelo E-2:

Outras pessoas, outros professores tinham entrado e feito seu percurso, e na CUIA-UEL três pessoas foram muito importantes, uma foi o Norder, que eu já conhecia antes da CUIA, a Maria Aparecida e a Silvana, que eu não conheci, mas que nos registros elas acabaram coordenando parte dessa política e o Prof. Valentin que eu conhecia já na UEL, que coordenou também uma parte desse processo, cada um com sua peculiaridade, com seu perfil, mas eu percebia ouvindo as histórias e observando, que várias estratégias foram sendo definidas e tomadas para constituir/reconstituir a CUIA. Com o Valentin houve uma chamada geral na UEL em todos os cursos, para que cada curso indicasse um professor, independentemente de ter indígena ou não (E-2).

Entende-se que essa primeira iniciativa do Prof. Valentin em chamar um professor de cada curso, independente de ter indígena matriculado, para integrar a CUIA, pode-se dizer que foi o primeiro indício de ampliação da CUIA, que será relatado no próximo tópico.

2.2.3 A Coordenação Colegiada e a Ampliação da CUIA na UEL

Voltando ao Quadro 4, observa-se que dos 10 integrantes que estavam na CUIA-UEL em 2011, apenas dois permaneceram em 2013. Essa mudança ocorreu efetivamente, no início de 2012, quando o presidente João Batista Martins deixou o grupo e junto com ele outros membros, resultando, neste momento, na realização de uma reunião com a finalidade de

realização de estudo e planejamento estratégico das ações da CUIA, conforme relatam os entrevistados:

a gente faz em 2012, uma experiência na oficina de planejamento estratégico, então a gente reúne todos os membros da CUIA, chama outras pessoas de cursos onde nós já tínhamos estudantes indígenas, e chamamos também os estudantes indígenas, seus representantes e a gente faz uma oficina de planejamento estratégico, durante um dia inteiro na biblioteca da UEL, numa salinha (E-2).

Eu participei da CUIA desde 2002 foi a primeira comissão que foi criada aqui na UEL e eu estive participando até 2006, quando eu deixo a PROGRAD e retorno 6 anos depois a convite do Wagner nessa oficina de planejamento (E-5).

A partir desta oficina de planejamento foram traçadas algumas novas estratégias, sendo uma delas muito importante, a de fazer oficialmente uma CUIA com uma coordenação colegiada. Na verdade o E-2 explica que a intenção era “fazer um regimento interno definindo essa coordenação colegiada e, definindo o papel dos membros da CUIA”, uma vez que a CUIA existia por meio de Portaria nomeada pelo Reitor, mas não existia um regimento. No entanto, a procuradoria jurídica da UEL, não se revelou favorável, conforme explica E-2:

Considerando que a Resolução Estadual indicava três membros representantes, só poderíamos ter três membros na CUIA, o que era um paradoxo para nós. A CUIA estadual se organizava através de um Presidente, uma Presidência, a CUIA da UEL tinha que seguir esse mesmo modelo. Então nós avaliamos e percebemos que oficialmente nós não iríamos brigar por isso. Nós iríamos fazer um movimento para mudar a resolução estadual, inclusive para construir outros parâmetros para as CUIAS Locais (E-2).

Apesar da legislação e ato normativo indicar um presidente para a CUIA da UEL, a coordenação colegiada existe de fato, conforme presenciado durante as reuniões da CUIA-UEL, onde todos os assuntos são discutidos e a tomada de decisão é feita por todos os membros, ainda conforme afirma E-2.

Nesse período eu fui então definido via portaria designado Presidente, mas em qualquer documento que você vai encontrar nos e-mails, eu pelo menos nunca assumi, nem a Betty, nem a Maria José, na época assumimos essa tarefa como Presidente. Eu, pelo menos, não. Só oficialmente, quando tem ofício que precisa ser uma relação externa, sim.

Outra estratégia, importantíssima, foi trazer para a CUIA um docente representante de cada curso onde houvesse estudante indígena matriculado “porque na verdade quem tem que

assumir a presença do estudante indígena era o curso e o seu colegiado junto com a PROGRAD, nós queríamos dar institucionalidade”, destaca E-2, e conforme os entrevistados:

Ah, mas o curso não está nem aí com o indígena, desconsidera. Então nós tínhamos que fazer o movimento contrário que era fazer com que o curso assumisse, essa é uma tarefa institucional, não é tarefa do professor, da professora, do fulano que é gente boa, que é pesquisador não. É a tarefa da instituição e uma unidade fundamental é o curso, o colegiado, então foi a partir daí que a gente amplia a CUIA (E-2).

Assim, a gente introduziu este novo formato de convidar minimamente os colegiados, que tem estudante matriculado para fazer parte da CUIA, minimamente isso não quer dizer que ele tenha, por exemplo: que formou o estudante da área da administração, que o professor de administração tem que sair da CUIA, não, ok, ele vai continuar colaborando, de repente ele se aproxima da temática começa a estudar também, ok, mas minimamente a gente colocar um representante deste colegiado que tem estudante matriculado ou mais de um, para que ele participe, se integre, entenda a política não seja mais só mais um estudante para o meu curso, que veio para o meu curso (E-4).

Esta Comissão Ampliada foi instituída inicialmente por meio da Portaria 0185/2013, que convalidou seus atos normativos a partir de 01/03/2012 e reconheceu para os membros a carga horária de 4 horas semanais pela participação nas atividades da referida comissão (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2013a).

Segundo esta portaria de nomeação, a comissão tem como finalidade assessorar a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) no acompanhamento pedagógico e na avaliação do processo de inclusão e permanência dos estudantes indígenas na universidade.

Nota-se que a partir desta ação a CUIA passa a cobrar um compromisso maior dos colegiados de cursos, assim mais docentes estão integrados, estes também fazem parte da CUIA, ou seja, eles são a CUIA. As responsabilidades estão divididas. A partir dessa ação os departamentos também precisam se comprometer.

Ainda a partir de 2012 foi indicada outra medida que foi a de se aproximar das lideranças indígenas. Conforme o E-2 “Foi um momento bem importante também, porque eles puderam debater com a universidade e apresentar suas expectativas”. Ainda segundo o entrevistado, essa ação se repete sistematicamente e a CUIA se encarrega de agendar estes encontros, providenciando o transporte e a refeição para os caciques no Restaurante Universitário (R.U.).

Outra ação fundamental, foi também a de possibilitar uma maneira de aproximação dos estudantes indígenas com os professores, fazendo uma mediação com o conhecimento acadêmico. Assim surgiram as oficinas interculturais, conforme consta na fala do E-2:

não porque é uma questão só de empatia com o professor x ou y. Nós tínhamos que criar uma agenda formativa, então a partir daí começa a realizar oficinas interculturais, com diferentes temas. Então a gente foi provocando esse encontro deles, pois eles já estavam desarticulados, bem desarticulados (E-2).

Considera-se aqui que além de provocar a aproximação com os diversos professores e estudantes, faz uma discussão intercultural pela abordagem de diferentes temas. Isso aproxima o professor não só do estudante do curso, mas o traz para a realidade vivida pelos estudantes na aldeia, na universidade e na cidade de Londrina.

Entende-se ainda que estas oficinas promovam a visibilidade do estudante indígena na universidade, uma vez que além da participação destes com seus respectivos professores membros da CUIA, também são convidados os colegiados e estudantes não indígenas, como conta o E-2:

a gente convidava os colegiados dos cursos. estudantes não indígenas estavam se envolvendo nessa temática, isso foi bem importante porque daí nós garantimos um debate entre eles, acadêmico formativo, era bom pra eles, era bom pra a CUIA porque para os que também não compreendiam essa dinâmica, a gente passou a ter alguns espaços para debater (E-2).

Ainda com a ampliação da CUIA e a gestão colegiada, abrem-se caminhos para um acompanhamento eficiente e mais próximo da permanência dos estudantes nos seus respectivos cursos, diminuindo aquela sensação da obrigação pelos indígenas estarem sob a responsabilidade do presidente e de quatro ou cinco membros mais comprometido com este trabalho.

A portaria 4.800/2014 com mandato até 09/06/2016, inicialmente foi composta por 13 membros, no entanto até o final deste trabalho, houve membros substituídos e outros inseridos, totalizando 20 (vinte). Notadamente há um dinamismo na composição da CUIA-UEL hoje, a ver pela participação não só dos professores, mas pela representatividade dos estudantes indígenas que hoje conta com 6 (seis) integrantes, triplicando o número de alunos da portaria anterior.

Esta CUIA se reúne mensalmente para discutir e acompanhar as demandas dos estudantes indígenas da UEL que serão apontadas na sequência.

2.2.4 Atividades Realizadas pela CUIA Local da UEL

Antes de comentar como são conduzidas e quais as principais ações da CUIA na UEL, destaca-se aqui as palavras pronunciadas pela entrevistada E-4:

Nos também somos responsáveis porque é uma política pública de inserção dos povos indígenas e nós temos a responsabilidade de acompanhamento. Então não deu certo problema dele? Não. Não deu certo a política. É essa interpretação que a instituição ainda não tem maturidade. Isso pra mim é muito claro. Mas a obrigação que você me pergunta, o compromisso institucional da CUIA, é esse, a gente tem que construir, acho que a gente não faz isso satisfatoriamente, acho que a gente tenta fazer isso, alguns membros com mais ênfase, com mais dedicação, mas assim ainda é muito pouco, a gente teria que ter uma atuação, as coordenações de colegiados, junto aos monitores muito mais presente para que o indígena se sentisse mais apoiado, mais cuidado, que esse termo que eu uso sempre no sentido de que ele tem, não só a parte dele que, obviamente, ele que vai fazer o estudo, a presença, ok, isso é com ele, mas também da gente fazer esse corpo pedagógico, o corpo docente, entender qual o significado desses indígenas na instituição.

A fala da entrevistada reflete a responsabilidade não só da CUIA, mas de outros atores para construir ações de acompanhamento e aperfeiçoamento da política ora abordada, chamando para uma consciência e atitude institucionalizada. Assim, este tópico faz uma abordagem de atividades rotineiras observadas na CUIA-UEL e analisa a fala dos entrevistados sobre o trabalho de acompanhamento dos estudantes indígenas na UEL.

Na UEL, conforme observado, após o vestibular, o primeiro contato com o candidato aprovado se dá na matrícula. Neste dia tem-se uma recepção aos calouros, realizada pelos membros da CUIA, que promovem atendendo individual aos calouros indígenas. Um momento de acolhida em que o estudante conversa com os membros da CUIA e neste momento lhes são repassadas as informações acerca da Universidade.

Por ocasião da matrícula realizada para os ingressantes do vestibular indígena 2015, ano letivo 2016, esta conversa aconteceu no dia 17/03/2016 e neste momento cada estudante narrou aspectos de sua vida pessoal (de onde vem, se tem filhos, se pretende morar na cidade ou na aldeia etc.). Neste momento além das boas vindas à Instituição, fez-se uma introdução das possibilidades, programas, regras e mecanismos de apoio ao estudante, tais como:

- Restaurante Universitário (RU) – Destinado a atender toda a comunidade universitária com direito a almoço e jantar, nos dias úteis de segunda a sexta-feira incluindo custo diferenciado destinado exclusivamente a eles.
- Moradia Estudantil – Qualquer estudante pode concorrer a uma vaga, participando da seleção socioeconômica. Alguns indígenas já fizeram uso da moradia que hoje funciona dentro da própria UEL.
- Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para Estudantes Indígenas na UEL – Todos os estudantes indígenas que ingressam na UEL passam a cursá-lo durante o primeiro ano no curso, sendo este obrigatório.

- Bolsa de estudos – O Governo do Estado do Paraná paga bolsa para os estudantes indígenas que ingressaram nas universidades pelas vagas suplementares, denominada Auxílio Permanência. Aos estudantes que têm filhos, é dado um acréscimo de 50% no valor do Auxílio.
- Auxílio Instalação – O estudante recebe uma única vez, no primeiro mês, quando ingressa na universidade o valor correspondente a uma cota do Auxílio Permanência.
- As faltas – O limite de faltas permitidas em cada mês é de 25%. As faltas acima deste índice, impedirá o recebimento da bolsa naquele mês.

Também foi entregue uma pasta contendo documentos: o Edital PROGRAD 02/2016 que consta a relação dos aprovados no Vestibular; o OF.CIRC.GAB.SETI 06/2016 que dá boas vindas aos estudantes, a Resolução CEPE 04/2009, que regulamenta o acesso e a permanência, nos cursos de graduação, de estudantes indígenas contemplados com reserva de vagas, no âmbito da UEL e a deliberação da Câmara de Graduação da PROGRAD 033/2014 que estabelece adequações curriculares ao Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os estudantes Indígenas da UEL a partir do ano letivo de 2015, o qual será descrito no próximo tópico.

Há ainda a troca de alguns endereços ou ferramentas que possibilitam a comunicação pessoal, tais como telefones e endereços eletrônicos, salientando que todos os ingressantes em 2016 forneceram, seja o número do celular, WhatsApp, e-mail ou Facebook.

Assim a CUIA recepciona os calouros ingressantes e a partir deste momento inicia-se o trabalho acadêmico começado pelo Vestibular. Segundo a E-4, se a universidade não tiver uma equipe muito afinada, ela não consegue cumprir a lei:

O compromisso da lei não acaba na hora que termina o vestibular e que ele se insere na universidade. Pelo contrário, acho que aí inicia, a proposta de fazer o vestibular, acho que é a coisa mais fácil de fazer, a gente coloca aí para as universidades estão muito organizadas em relação a organização de vestibular, ela poderia fazer só com o assessoramento da CUIA, entendeu? A própria universidade dá conta de fazer disso, eu acho que ao inverso disso, e a partir do vestibular, a partir da matrícula, do ingresso desse estudante, da matrícula anual e semestral, desses estudantes, é que é o compromisso dos membros da CUIA, aí é que começa.

Para o apoio à saúde, a Universidade conta com a Divisão de Assistência à Saúde da Comunidade – DASC, localizado no Hospital de Clínicas – HC, encontra-se a disposição para

a prestação de serviços de atenção primária em saúde para a comunidade universitária. São oferecidos atendimentos nas áreas de clínica médica, ginecologia, enfermagem e odontologia.

Portanto o que se tem notado é que na UEL o órgão mais presente na vida do estudante indígena é o Serviço de Bem Estar da Comunidade, o qual faz um atendimento mais globalizado visando a qualidade de vida da comunidade universitária.

A maioria dos estudantes da UEL em algum momento se dirige ao SEBEC, seja para algum atendimento profissional ou até mesmo para resolver sobre a carteira de passe escolar. Ainda para o atendimento ao estudante, o setor disponibiliza profissionais da área de psicologia, nutrição e de serviço social. Também a moradia estudantil e o Restaurante Universitário fazem parte do conjunto de benefícios que assistem os estudantes na UEL em geral.

O SEBEC esteve atuante desde a primeira turma que ingressou na universidade. Segundo a E-4:

O percurso que a gente tem inicialmente era no sentido da prestação do serviço da assistência social, da assistência ao estudante, de formação integral como pessoa nesse novo espaço, nesse mundo novo para ele. Integral, tentar fazer essa mediação das suas dificuldades habitacionais, de saúde, mas para, além disso, todas as outras questões, isso acabou sendo incorporado pelo SEBEC também.

Outra demanda importante foi a questão financeira, pois em muitos momentos a bolsa esteve defasada e os estudantes procuravam o SEBEC que por sua vez dispensava maior atenção, oferecendo-lhes até cursos para lidar com os gastos pessoais para que estes pudessem se organizar melhor e permanecessem na UEL:

A gente fazia o acompanhamento de como eles faziam o aluguel dos seus imóveis, e como não gastar o seu dinheiro, a gente fez inclusive cursos com o pessoal da economia. Teve um professor que nos ajudou muito na época, então a gente dava cursos para os estudantes, e às vezes até para seus familiares (E-4).

A situação financeira do estudante indígena matriculado nas universidades vai além dos custos que qualquer aluno possui ao ingressar em uma universidade. Na verdade, quando este indígena se matricula, junto com ele está a família que também precisa de sustento, sendo que grande parte destes é casada ou tem filhos e, apesar de a bolsa ser maior para o estudante com filhos, deve-se levar em consideração que quando residem na aldeia necessitam transporte e quando na cidade, frequentemente pagam aluguel. Neste aspecto relata a E-4:

E se a bolsa não é suficiente para ele manter a família? Nós sabemos que a bolsa do estudante indígena não é uma bolsa só para se manter, é uma bolsa para a família, ele devolve para a família parte do recurso, a gente sabe disso, isso é um relato de grande parte deles, tá, eles continuam sustentando, porque afinal de contas, alguns deles, muitos deles saem das suas terras indígenas, vem para a cidade e aí eles deixam de contribuir com a aldeia com seus recursos, o seu trabalho, com a sua dedicação para a sua família.

Entende-se que a situação financeira pode ocasionar a falta e afetar o desempenho pedagógico do estudante, e até provocar a desistência do curso.

Quanto a parte pedagógica, o acompanhamento é feito individualmente, tarefa esta do membro da CUIA indicado pelo curso. Durante as reuniões mensais da CUIA estes membros trazem para discussão as situações de cada estudante, no que se refere a frequência, a nota, enfim qualquer acontecimento que interfira no desempenho do mesmo.

Por exemplo, sabendo que o estudante apresenta dificuldades nos conteúdos em uma ou outra disciplina, o membro da CUIA contata o docente e procura saber o que está acontecendo para discutir e encontrar uma forma de resolução dos problemas. Isso faz com que ocorram resultados positivos e há ocasiões em que as dificuldades são ocasionadas pelo processo de interação social do indígena que é diferente do não-índio e que dificulta o diálogo com o professor. O que pode ser solucionado quando é esclarecido ao professor e este passa a dispensar atenção ao estudante.

Isso foi evidenciado por Amaral em 2010 durante entrevistas realizadas com estudantes indígenas. Segundo o autor:

É possível que, diante de experiências e relações de preconceito, de insegurança, e conseqüentemente, de timidez em se colocar como sujeito epistêmico – que aprende pela pergunta, pela inquietação, pela dúvida e pela manifestação – frente aos professores e estudantes não indígenas ao longo das trajetórias escolares, os estudantes indígenas possam carregar e afirmar uma imagem de autoinferiorização, vergonha, baixa autoestima, timidez e um sentimento de impotência perante as demonstrações de preconceito (sutis ou explícitas), compaixão e descrédito pela sua presença na universidade (AMARAL, 2010, p. 294).

É muito difícil para o indígena procurar um professor, e para que isso ocorra precisa ser trabalhado pelos educadores. À medida que o contato parte do docente, o relacionamento aluno/professor começa a acontecer e a CUIA faz essa intermediação, até porque ela faz o papel de esclarecer ao professor essa característica que é própria da cultura deste público, lembrando que a maioria dos profissionais da universidade não tem conhecimento das culturas indígenas.

Outra questão que a CUIA está atenta é quando ocorrem faltas excessivas às aulas. Caso aconteça, a CUIA contata o (a) estudante e ou a família e investiga sobre a situação, fazendo a orientação no que se refere a atestados, licenças ou outros esclarecimentos que o(a) estudante necessite.

É atribuição da CUIA também, intermediar o pagamento da bolsa, pois é atribuição de seus membros fazer o controle de presença do estudante indígena e autorizar ou não o pagamento da mesma, tendo em vista que o estudante precisa ter 75% de presença/mês para ter direito a bolsa. Também estes mesmos fazem as negociações com a administração da UEL e do governo com relação aos atrasos para dar um retorno aos bolsistas. Quando ocorrem os atrasos a CUIA-UEL precisa se manifestar rápido porque isso interfere diretamente na permanência dos estudantes, uma vez que o transporte da Terra Indígena para a universidade é pago com o dinheiro da bolsa. Neste caso há reuniões com os estudantes para os esclarecimentos e posicionamentos.

Também são organizadas oficinas, no intuito de debater assuntos como permanência, dificuldades de percurso, bem como toda perspectiva e possibilidade que venha contribuir e construir a permanência dos estudantes no espaço universitário.

Na UEL outros projetos foram originados a partir da inserção dos estudantes indígenas na Universidade e também anteriores que trabalham a questão indígena nas várias áreas, conforme Quadro 5, Apêndice J e Apêndice K.

Todos estes buscam, de alguma maneira, contribuir com a realidade vivida pelas comunidades indígenas ou pelos que se inserem nas Universidade. Os temas podem estar relacionados com a habitação, a saúde, a educação ou mesmo com os enfrentamentos no percurso da graduação e do egresso.

Citam-se aqui, em especial os dois Projetos de Ensino cadastrados junto à PROGRAD, conforme Quadro 5, os quais são iniciativas promovidas que apoiam academicamente e os estudantes indígenas, promovendo atividades didático-pedagógicas voltadas ao acompanhamento e à melhoria do rendimento acadêmico destes. Os programas foram criados em 2003 e 2013, respectivamente, envolvendo professores e estudantes não indígenas.

O primeiro contempla atividades interdepartamentais didático-pedagógicas voltadas ao acompanhamento dos estudantes indígenas, buscando o êxito na formação destes a partir de melhoras no rendimento escolar. Já o segundo está mais direcionado, principalmente ao curso de letras e funciona como um suporte acadêmico para o estudante indígena bilíngue. Ambos são iniciativas de membros da CUIA-UEL e figuram hoje, juntamente com ela, como referência para os estudantes indígenas.

Os sujeitos envolvidos nestes projetos são indígenas e não indígenas, proporcionando mais visibilidade à questão, ampliando os conhecimentos sobre a cultura destes.

Quadro 5 - Projetos de Ensino.

ANO	PROJETO	RESUMO	OBJETIVOS
2003	PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL	Este programa visa promover atividades didático-pedagógicas voltadas ao acompanhamento e melhoria do rendimento acadêmico dos estudantes universitários indígenas matriculados na UEL. De caráter interdisciplinar e interdepartamental, pretende envolver professores e estudantes não-índios em ações orientadas no sentido de assegurar a melhoria do rendimento escolar dos estudantes indígenas.	<p>Geral: Garantir, por meio de situações de ensino, a permanência e conclusão com êxito da graduação nos cursos em que os estudantes indígenas estejam matriculados.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atividades interdepartamentais didático-pedagógicas voltadas ao acompanhamento dos estudantes indígenas. - Sensibilizar a comunidade universitária com relação à especificidades das sociedades indígenas. - Estimular a valorização da identidade étnica por parte dos estudantes indígenas como fato importante no processo de aprendizagem. - Envolver professores e estudantes não-indígenas no acompanhamento dos estudantes indígenas. - Avaliar periodicamente o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes indígenas no sentido de propor medidas que possibilitem superar as dificuldades identificadas. - Estimular e assessorar a elaboração de propostas de projetos de pesquisa e extensão junto às comunidades indígenas da região de Londrina.
2013	BILINGUISMO E A PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE: UMA TROCA DE SABERES.	Acompanhamento desses estudantes sob três eixos: 1. discussão dos conteúdos trabalhados em sala de aula; 2. comparação das línguas kaingang e portuguesa, bem como abordagem do contexto bilíngue de nossas estudantes indígenas; 3. reflexões sobre o contexto intercultural em que se desenvolve a relação ensino-aprendizagem dos indígenas. em cada um dos eixos, estarão envolvidos estudantes de graduação do curso de letras/UEL e da pós-graduação em estudos da linguagem/UEL, sob a orientação dos professores do projeto. Essas ações procuram sistematizar mecanismos de suporte acadêmico para que o aluno indígena bilíngue possa acompanhar o curso, considerando-se a realidade político-cultural tão diversa e, ainda, tornar a presença dos acadêmicos indígenas no curso de letras um fator decisivo para o desenvolvimento de pesquisas sobre a língua kaingang, bem como para contribuir com as questões de inclusão social presentes em nossa região.	<p>Propor balizas para tornar a presença dos acadêmicos indígenas no curso de letras um fator decisivo para o desenvolvimento de pesquisas sobre a língua kaingang, bem como para contribuir com as questões de inclusão social presentes em nossa região.</p> <p>Sistematizar mecanismos de suporte acadêmico para que o aluno indígena bilíngue possa acompanhar o curso, levando em conta a realidade político-cultural tão diversa, que exige atividades específicas para que os estudantes indígenas dominem as características próprias dos estudantes de vernáculos.</p> <p>Traçar um programa de atividades coordenadas para que os estudantes indígenas acompanhem o curso e possam dar uma contribuição importante para os estudos do bilinguismo e do multiculturalismo. É necessário que o aluno indígena se coloque como sujeito no processo de ensino-aprendizagem e ponha em discussão questões relevantes dos desafios do multiculturalismo. dessa forma, o alvo é formar o aluno crítico e cidadão no exercício profissional.</p> <p>Investigar as difíceis relações entre teoria e prática no que se refere à aplicação de modelos linguísticos no exercício diário da sala de aula, contribuindo para melhor adequação dos modelos ao dia a dia escolar.</p>

Fonte: A autora, baseado na pesquisa realizada na PROGRAD/UEL.

Assim esta comissão na UEL é parte integrante da vida acadêmica dos indígenas durante o processo do vestibular, no momento da recepção aos estudantes ingressantes pela PROGRAD, quando lhes são apresentados os membros da CUIA e as informações básicas de cada curso escolhido e durante todo o tempo em que cursam a universidade, pois a comissão se mantém participativa buscando dos estudantes a permanência e o desempenho até a formação destes.

Outra iniciativa da CUIA-UEL de grande destaque, não só junto aos estudantes indígenas, mas para toda a comunidade universitária na UEL, é o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica, que será discutido no próximo capítulo.

3 O CICLO INTERCULTURAL DE INICIAÇÃO ACADÊMICA NA UEL: ANÁLISE DOCUMENTAL E DE ENTREVISTAS

Uma das questões relacionadas com as políticas públicas ou gerais é proporcionar ao cidadão maior bem-estar. Dentre elas se encontra a Educação, como dever do Estado, assim definida no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, as quais podem ser entendidas como a realização de um processo para gerar bem-estar e crescimento à população do país por meio de estratégias governamentais e programas de desenvolvimento, tanto para atender às necessidades dos cidadãos quanto para fortalecimento de sua economia.

O Estado brasileiro atual é uma constituição orgânica, que compreende a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, todos dotados de relativa autonomia política, financeira e de gestão. Contudo por se tratar de um país com grande extensão territorial habitada, as ações demandadas são dotadas de complexidades que tornam difíceis as resoluções para uma única instância atuar diretamente na necessidade do cidadão com seus próprios órgãos e agentes. Assim essa preocupação é dividida entre os governantes por meio de formas de cooperação, em especial aquelas que são concorrentes, como é o caso da Educação, que é obrigação de todas as instâncias administrativas e visa, principalmente, o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para tanto um ente administrativo descentraliza suas ações, permitindo que outros passem a atuar de forma direta no processo para cumprimento de determinadas metas, as quais são planejadas a partir da identificação de necessidades e interesses públicos coletivos, condicionados à capacidade dos executores, tanto para entender os comandos como para fornecer resposta adequada ao bom desempenho das atividades, criando oportunidades de atendimento à população de forma mais ampla, rápida e efetiva.

Há uma preocupação em se promover uma política que contribua com a construção de uma sociedade mais justa para segmentos distintos da população, principalmente as menos favorecidas social e economicamente. A formação educacional tem sido repensada na rede regular de ensino, identificando as práticas pedagógicas desenvolvidas em cada curso e programa educacional na perspectiva de efetivar políticas inclusivas que gerem condições de participação desses segmentos populacionais e que hajam propostas que garantam maior equidade de formação e conhecimento independente de etnia, cor, credo.

Uma vez que os direitos relativos à educação são para todos, assim como é obrigação do Estado para com seus cidadãos estabelecer condições para que elas possam ser disponibilizadas (BRASIL, 1988), traz-se à discussão algumas ações governamentais,

empreendidas por meio da política de educação inclusiva¹⁹, voltada a uma pequena parcela presente na sociedade, como são os povos indígenas, de forma a proporcionar-lhes uma condição mais justa, colocando-os em condições de igualdade de oportunidades aos demais segmentos sociais. Ações estas que vêm reconhecer que os problemas indígenas de hoje são consequentes do modo genocida, desigual e discriminatório, que tem sido adotado no trato ao longo dos séculos, desde a chegada dos povos europeus no século XVI (OLIVEIRA e FREIRE, 2006). Fato que fez e faz os quase 900 mil indígenas existentes atualmente (IBGE, 2010) viverem em uma realidade de desigualdades econômicas, sociais e de oportunidades que ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas públicas. Como descreve Amaral:

os estudantes indígenas são sujeitos diversos pertencentes a diferentes culturas, tradições, línguas, cosmologias, e que vivem em situação de desigualdade social e econômica – próprias e resultantes do modo de produção capitalista, seja pelo histórico e permanente processo de expropriação de seus territórios pelas empresas capitalistas (mineradoras, madeireiras, pecuarista, agrícolas, industriais, dentre outros), seja pela ausência de políticas de Estado (nas áreas da saúde, educação, agricultura, segurança alimentar etc.) (AMARAL, 2010, p. 253).

Para garantir o direito à educação, ações governamentais são implementadas no intuito de impulsionar mudanças de atitudes e, assim, promover uma política de inclusão educacional, sustentada no atendimento à diversidade social e necessidades específicas de cada realidade, bem como atender à heterogeneidade de habitantes. É a tentativa do Estado de garantir acesso a todos os seus cidadãos à universalidade de direitos que lhes cabem, considerando o contexto em que se pretende atuar e a singularidade dos sujeitos participativos e das coletividades às quais pertencem, o que neste caso se volta para a aprendizagem e melhoria da educação formal dos povos indígenas.

Tendo em vista esse segmento populacional em especial, a proposta deve se atentar às especificidades étnicas, culturais e linguísticas e aos seus processos próprios de educação e de apropriação de conhecimentos, o que nos remete à reflexão de como os estudantes universitários indígenas se apropriam dos conhecimentos acadêmicos, no tocante aos conteúdos ensinados/aprendidos em laboratório e sala de aula, o que envolve inclusive reflexões sobre o

¹⁹O termo educação inclusiva aqui “significa a inclusão de todos na educação, podendo ser esta diferenciada ou tradicional. Necessário se faz direcionar a atenção para esta nova possibilidade: educação inclusiva e diferenciada nas comunidades indígenas... o desenvolvimento do termo educação inclusiva pretende, nada mais nada menos, mostrar a importância real da inserção dos povos indígenas no “cardápio” da educação, que neste caso, para ser de qualidade, deve ser diferenciada.” (SILVA JR, 2000, p. 4).

bilinguismo, uma vez que vários são falantes de língua materna indígena e tem a língua portuguesa como segunda língua.

Como foi discutido nos capítulos anteriores, no Paraná o direito de acesso à universidade para esses povos se deu mediante Lei Estadual, envolvendo administrativamente a CUIA, cujas atribuições designadas por meio da Resolução Conjunta SETI nº 002/2004 preveem discussão, realização, acompanhamento e avaliação das etapas necessárias para implantação e realização de processo seletivo dos povos indígenas, bem como seu acompanhamento didático-pedagógico, com programas para melhoria do percurso acadêmico.

No caso específico da UEL, a CUIA local promove a implantação de uma série de ações internas, em atendimento a essas atribuições assessorando a PROGRAD no acompanhamento pedagógico e na avaliação do processo de inclusão dos estudantes indígenas desta Universidade. Dentre estas, discute-se aqui o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para Estudantes Indígenas, fruto de uma ação coletiva, implantado na UEL, como um mecanismo importante para cumprimento de um dos objetivos das Leis 13134/2001 e 14995/2006 que é a formação desse estudante na Universidade.

3.1 HISTÓRICO DO CICLO INTERCULTURAL DE INICIAÇÃO ACADÊMICA PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UEL

O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os Estudantes Indígenas da UEL foi criado no dia 14 de novembro de 2013, por meio da Resolução CEPE/CA nº 133/2013, sendo adequado em 18 de novembro de 2014, por meio a Deliberação Câmara de Graduação nº 033/2014. O Ciclo foi aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) e pelo Conselho de Administração (CA) e sancionado pela então Vice-Reitora à época, no exercício do cargo de Reitora, a Profa. Dra. Berenice Quinzani Jordão e, implantado a partir do ano letivo de 2014.

As atividades acadêmicas do Ciclo começaram em 2014, no entanto as discussões para criação se iniciaram em uma oficina de planejamento estratégico, conforme afirma a E-5:

No início de 2013, a CUIA organizou um planejamento estratégico e nesse momento foram definidas algumas ações a serem desenvolvidas e dentre essas ações, uma delas era pensar em alguma forma de ingresso diferenciada para os estudantes, pensou assim em algo que fosse anterior ao ingresso nos cursos de graduação. Foi com essa reunião de planejamento estratégico que retornei à CUIA.

Dando seguimento à proposta de implantação do Ciclo, a CUIA-UEL organizou um grupo de trabalho para formalizar a proposta e outros encontros, dentre eles uma oficina, onde foi debatido e consultado a comunidade indígena, conforme afirma o E-2:

Em 2013 nós criamos o grupo de trabalho, elaboramos a proposta, essa proposta nós usamos uma oficina para debater com os estudantes indígenas e com os caciques. Nós chamamos os caciques porque a gente tinha que garantir que essa proposta que ia se tornar uma política da Universidade de Londrina, que ela atendesse às prerrogativas legais, o princípio que era de consultar a comunidade, então nós consultamos a comunidade, as lideranças e levamos para a CUIA estadual, para ter seu parecer e a CUIA estadual nesse período atestou a proposta, foi bem importante porque foi agregado ao processo (E-2).

Nos encaminhamentos iniciais, a proposta recebeu o nome de “Curso Intercultural de Iniciação Acadêmica”, sendo posteriormente mudado para Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os Estudantes Indígenas da UEL. A proposta do curso foi encaminhada pela CUIA-UEL, por meio do ofício CUIA nº. 003/2013, protocolado junto ao Sistema de Arquivos da UEL (SAUEL), Divisão de Protocolo e Comunicação, sob nº 27.186/2013. De acordo com os autos do processo, a proposta foi apreciada e aprovada, primeiramente, pela Câmara de Graduação objetivando auxiliar na permanência e desenvolvimento acadêmico dos estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina. Na sequência foi emitido parecer pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) a fim de se verificar os custos e recursos necessários para sua implantação, sendo então apreciada e aprovada pelo CEPE e por último recebeu aprovação do Conselho de Administração, conforme parecer à folha 54 do processo nº 27.186/2013.

3.2 JUSTIFICATIVAS PARA A IMPLANTAÇÃO

Na UEL, a CUIA-UEL e a PROGRAD foram responsáveis por elaborar o Projeto Pedagógico do Ciclo, apresentando justificativas pautadas principalmente no desempenho dos estudantes nos cursos de graduação bem como nas experiências de ingresso e permanência de estudantes indígenas na UEL desde o ano de 2002, quando as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Paraná, em atendimento a Lei Estadual nº 13.134/2001, iniciaram as ações voltadas ao ensino, pesquisa e extensão envolvendo docentes, pesquisadores da área e estudantes indígenas nas atividades de acesso, permanência e conclusão dos cursos, no tocante às vagas reservadas pela lei.

Nesse trabalho de acompanhamento, cita-se no processo nº 27.186/2013, o Grupo de Trabalho criado em 2002 para assessorar a PROGRAD no acompanhamento desses estudantes, o Programa de Formação Intercultural instituído em 2003²⁰ no qual contempla atividades didático-pedagógica voltadas ao acompanhamento do estudante indígena e a criação da CUIA/UEL em 2005 que também estabeleceu um relacionamento capaz de apreciar o desempenho e as dificuldades destes estudantes com relação à trajetória e a permanência na Universidade.

Vários são os fatores evidenciados neste período (2002 a 2012) de permanência dos universitários indígenas da UEL e que motivaram a criação do Ciclo, dentre os quais a grande evasão e a repetição da primeira série, elementos destacados pela E-5:

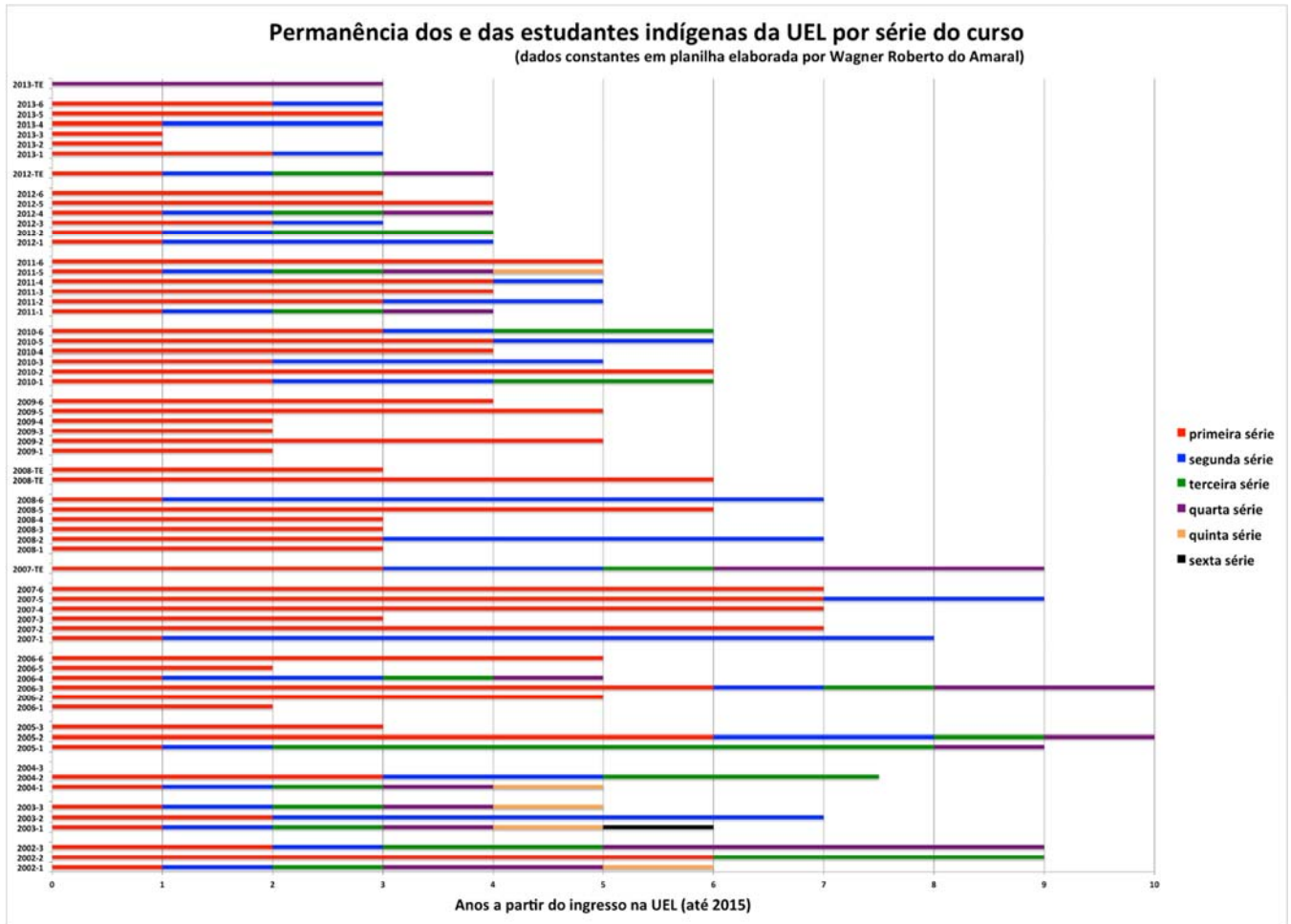
a avaliação foi por conta da grande evasão dos estudantes indígenas em dez, onze anos de implantação desde os primeiros que ingressaram em 2002 e também da permanência por muito tempo no 1º ano, não passava para o 2º ano, isso também era motivo de evasão, mas além disso, tínhamos uma vontade pensar em alguma coisa diferente.

Quanto ao tempo de permanência na primeira série, este pode ser verificado no Gráfico 4 a seguir, que apresenta no eixo vertical os ingressantes desde o ano de 2002 até o ano de 2013, incluindo as transferências externas (TE) e na horizontal os anos cursados a partir do ingresso até o ano de 2015. A cor vermelha representa a primeira série, a azul a segunda, a verde a terceira, a roxa a quarta, a amarela a quinta e a preta a sexta série.

O Gráfico 4 a seguir objetiva apenas fazer uma abordagem ilustrativa de uma das causas que motivou a criação do Ciclo, sem a intenção aqui de analisar os números.

²⁰ Conforme descrito no Quadro 5, o projeto visa promover atividades didático-pedagógicas voltadas ao acompanhamento e melhoria do rendimento acadêmico dos estudantes universitários indígenas matriculados na UEL.

Gráfico 4 - Permanência dos indígenas por série de curso - ingressantes de 2002 a 2013.



Fonte: Informações Sistematizadas por Ota (2016).

Observa-se que a cor vermelha é predominante no gráfico verificando-se que houve estudantes que permaneceram na primeira série por até sete anos seguidos. Entendendo que ficar na primeira série e mesmo assim continuar estudando mostra a garra e a insistência destes sujeitos em estar na universidade e sempre tentando sem desistir. Entendendo que não se pode avaliar esta situação como um problema exclusivo do sujeito repetente, ao contrário, as instituições precisam reavaliar o sistema de ensino e repensar uma universidade com mecanismos que possam amenizar ou sanar esta dificuldade.

Em se tratando do desempenho dos estudantes indígenas na UEL ano a ano de 2002 a 2013, de acordo com os apontamentos do processo 27.186/2013, foram 60 o número de estudantes que ingressaram no período. Destes, 6 (seis) se formaram, 29 estavam ativos no ano de 2013, 2 (dois) solicitaram transferência externa e 23 evadiram. Esses dados permitiram estabelecer para o mesmo período um comparativo com as outras universidades, a saber:

Na UEM, 8 formados desde 2002; na UEPG, 2 formados; UNICENTRO, 5 formados; UNIOESTE, nenhum formado; UENP, 7 formados. Em todas essas instituições há ações para acompanhamento dos estudantes indígenas, no entanto, não são suficientes para o êxito pleno na formação desses estudantes (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2013d, p. 8).

Entende-se que o quadro de desistência, reprovações ou transferências traz para os membros da CUIA uma inquietação em adequar a universidade para os indígenas ou os indígenas para universidade, ou mesmo encontrar algum ponto de congruência em que a universidade possa responder às necessidades destes. Isto considerando que a universidade tem características perversas de inclusão e permanência, ou seja, ela foi constituída para poucos, não prevendo atender à diversidade cultural do Brasil.

Sousa (2013, p. 6) faz uma discussão sobre a predominância branca nos bancos das universidades públicas, mostrando que estas instituições possuem o reduto da formação acadêmica ideal e do desenvolvimento da pesquisa científica. Isto faz com que as famílias com mais poder aquisitivo invistam em escolas particulares para a inclusão dos seus filhos na universidade pública, conforme discutido anteriormente. Segundo o autor este sistema garante a perpetuação da hegemonia branca em um dos poucos espaços que possibilitam a ascensão social no Brasil.

O E-2 também mostra esta preocupação:

Porque é expressão de um inconformismo nosso e de uma indignação desse grupo em perceber que há um processo muito perverso de inclusão. O Ciclo acho que é resultado dessa expressão, dessa indignação nossa, de uma preocupação que era, nós temos que reinventar a universidade, nós temos que recriar possibilidades, então foi isso que nós fizemos.

Segundo a entrevistada E-4 a discussão de preparar os estudantes indígenas para entrar no curso já vem de muitos anos. Houve uma instigação feita pelo Colegiado do Curso de Medicina neste sentido:

O Curso de Medicina vinha nos provocando, de que a gente precisava preparar esses estudantes para daí eles entrarem, para eles viverem um pouco menos diferenças no sentido do conteúdo dos outros estudantes que vem muito preparado com dois ou três anos de cursinho que vem de escola particular, para um curso, por exemplo, como o curso de medicina, e o Colegiado do Curso de Medicina vinha nos provocando já há muitos anos, eu e o Valentim chegamos a ter várias reuniões com o colegiado. **O colegiado falava:** - Eles não têm condições de vir, eles não conseguem nem escrever.

A entrevistada ainda fala que o Ciclo não só é fruto da discussão com o Colegiado do Curso de Medicina mas de “toda a problemática que a gente vinha enfrentando junto aos estudantes de vários cursos, acho que assim que se criou essa ideia”.

O Processo 27.186/2013 fala da dificuldade pedagógica que é o principal motivo da evasão indígena na Universidade, sendo essa decorrente da limitada escola básica (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2013d, p. 9). Também as estudantes entrevistadas a seguir, consideram que as dificuldades encontradas vem do ensino fundamental e médio:

As dificuldades elas são acho que as mesmas pra todo mundo. A gente vem de escola pública, de escola de dentro de reserva, na grande maioria, que além de ser escola pública e dentro de reserva, elas são ainda um pouco mais ruins do que escola pública de cidade. Então você chega assim com uma bagagem muito pequena, muito desfavorável pra você quando você entra na Universidade e isso te dá um baque logo de cara (E-6).

Também o ensino médio que cursei foi bem precário. Fiz até a quarta série na aldeia. E daí que era época 5ª série eu fiz no distrito perto da aldeia, só que era bem mais precária a educação lá (E-14).

Eu acho que vem do ensino fundamental e médio, acho que foi bem fraco, no meu caso eu tive muitas mudanças, de um lugar para outro, as vezes estava na metade do ano, mudava para outra escola, você acaba perdendo, empurrando com a barriga, no meu caso foi assim, eu mudei muitas vezes. É sempre também em cidade pequena o ensino é muito fraco, muito limitado (E-12).

Acho que por conta do ensino médio, que eu tinha muitas dúvidas, no ensino médio eles não gostam muito de tirar as dúvidas dos alunos, e você ficava retraída pra ficar perguntando novamente (E-8).

Angnes (2010, p. 190) também explica que é recorrente a crítica que se faz especialmente ao ensino médio, que progressivamente vem se limitando a preparar o estudante para passar no vestibular, quando se esperaria uma aprendizagem mais qualitativa e adequada. Com isso, infere-se que o calouro indígena e o não-indígena apresentam dificuldades de aprendizagem semelhantes em relação à sua iniciação em um universo o qual impera um tipo específico de discurso. Porém, as dificuldades dos indígenas tornam-se mais graves devido à sua especificidade sociocultural.

Novak, 2014 (p.136) discute a necessidade de pensar políticas articuladas para a melhoria da Educação Básica com a intenção de propiciar melhores condições de permanência e conclusão dos cursos pelos indígenas.

O Processo 27.186/2013 menciona as dificuldades financeiras²¹ vividas pelos indígenas nas universidades (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2013d, p. 9).

Estas condições foi o ponto de destaque e mais discutido pelos entrevistados:

Hoje, pra mim, o maior obstáculo e o maior desafio está sendo a bolsa mesmo, a permanência dentro da universidade, porque a gente muitas vezes tem que contar com os amigos, com a família para a gente poder sobreviver mesmo, bem complicado, esse é o meu maior desafio (E-8).

O meu maior desafio é o que está acontecendo hoje no atraso das bolsas ou não pagamento delas. Eu dependo dessa bolsa para me manter aqui em Londrina, porque minha família não é daqui, e eu preciso pagar o aluguel, comprar comida, condomínio, água, luz, todas essas coisas, e o valor da bolsa não é o suficiente para isso (E-10).

A gente aluga, freta uma “van” que a gente consegue vir e é caro. Agora custa R\$ 400,00, mas com esse aumento de tudo, pedágio, combustível, vai aumentar (E-12).

Em relação a gente conseguir se manter também, porque a gente tem uma bolsa do governo estadual que ela é por lei, mas que é pouco pra se viver numa cidade como Londrina que tem um custo de vida que é grande, não é pouca coisa você ter que se virar com essa bolsa que é pequena de R\$650,00, então essa questão econômica também que dificulta bastante (E-6).

Outra dificuldade visualizada nas entrevistas foi com relação ao bilinguismo, que ainda a universidade não se preparou para esse enfrentamento, esse foi o principal ponto relatado pela estudante E-13:

Para mim tenho dificuldade de ouvir e procurar entender por causa da minha língua, eu falo Kaingang e o português, às vezes é difícil e entender como nos textos também.

Segundo a entrevistada, esta foi alfabetizada em Kaingang, sendo o português sua segunda língua, cursou escola na T.I. onde mora e na sala de aula tinha a professora não indígena e monitor(a) bilíngue e, na aldeia se comunica com a família e com a comunidade em língua kaingang. Isso mostra que nestas condições a dificuldade do estudante é ainda maior, uma vez a universidade não oferece essa condição bilíngue. Este assunto foi discutido por Novak (2014):

²¹ Na ocasião em que os estudantes foram entrevistados além do valor da bolsa estar defasado ocorriam muitos atrasos.

No caso da escolarização destinada aos indígenas, percebemos uma ruptura entre a Educação Básica e o Ensino Superior, pois para a Educação Básica o ordenamento jurídico nacional - baseado nas orientações internacionais e nas demandas sociais - tem como princípio o direito a uma educação específica, diferenciada e bilíngue, que aos poucos vem sendo instalada nas escolas indígenas, mas essa diferenciação não consegue dialogar com o modelo de ensino nas universidades, que adotam os mesmos padrões para todos os seus estudantes (NOVAK, 2014, p. 313).

Outra questão tratada pelos entrevistados foi o choque cultural e o preconceito, condição de não aceitação do diferente por parte dos professores, estudantes não indígenas e de membros da comunidade universitária. Segundo os entrevistados:

As pessoas em si, tem muitas pessoas dentro da universidade que olham em você, de uma certa forma, que é meio complicado. A partir do momento que você se diz indígena as pessoas já te olham com uma certa forma, já te excluem e nem chegam perto de você. Por enquanto nós estamos dentro de um curso onde só tem estudante indígena, imagine. Quando você estiver dentro de uma sala de aula que você só vai ser mais um ali dentro, como que vai ser isso? o preconceito (E-8).

A gente começou a encontrar muito preconceito em relação a aluno, professores que não queriam achavam que era desperdício o governo tá investindo nos indígenas o choque cultural também porque você não conhece nada não sabe como é essa comunidade universitária como que é a comunidade acadêmica não conhece nada e eles também não reconhece nada em você, porque eles não tem conhecimento de indígena pra eles o máximo que eles vê é indígena na televisão, indígena lá da Amazônia, algumas pessoas não sabiam nem que existiam indígenas no Paraná né quando a gente falava que era do Paraná, eles perguntavam: Mas tem indígena no Paraná? (E-6).

O preconceito e a invisibilidade que os indígenas vivem também foi citado pela entrevistada educadora do Ciclo E-16:

Ser resistente a um preconceito. Eles precisam estar armados argumentativamente o tempo todo, para combater preconceitos, piadinhas, colocações, olhares e comportamentos. Então é dia após dia uma luta de resistência dentro do espaço acadêmico. E eles têm que se fazer perceber e serem respeitados. Aqui dentro ainda existe uma reprodução do que acontece fora dos muros da universidade, essa invisibilidade ainda acontece, essa intolerância ainda acontece, e se acontece dentro de um espaço onde o conhecimento é pai, imagine em outros espaços.

Estudos realizados na tese defendida por Amaral (2010), o autor trata sobre a invisibilidade como manifestação do preconceito. A pesquisa aponta a não percepção dos indígenas pelos professores e colegas não indígenas nas escolas e na universidade,

demonstrando que isso ainda está mais acentuado diante das condições financeiras dos indígenas em comparação com os demais integrantes do curso.

Nos dados relativos à UNICENTRO, Angnes (2010, p. 22) aponta que as dificuldades de adaptação aliadas à pouca visibilidade política de que estes grupos se revestem junto à comunidade acadêmica podem ser alguns dos fatores motivadores à não permanência/conclusão.

Entende-se que as universidades precisam ter sensibilidade ao diagnosticar o problema de evasão, promovendo ações que ajudem na permanência destes indivíduos, levando a um dos objetivos finais da política que é a colação de grau. Assim, a aprovação da lei, os trabalhos realizados pelas universidades em conjunto com a SETI para se fazer o Vestibular Indígena e o repasse financeiro realizado pela SETI para pagamento das bolsas a estes sujeitos são é apenas o começo de uma jornada para o sucesso da política.

Neste aspecto, Amaral (2010, p. 317)) afirma:

As demais ações e providências de responsabilidade de cada uma das IES uma vez que possuem, em tese, autonomia para tal. Contudo, estão explícitas, para além da instituição e organização das edições do Vestibular dos Povos Indígenas, orientação e normalização às IES acerca do acompanhamento e assistência estudantil aos indígenas, bem como sobre a visibilidade da presença indígena, potencialmente intercultural, nas universidades.

Ainda de acordo com o PROCESSO 27186/2013, a proposta de criação do curso é um desafio institucional, diante de tantas demandas da educação superior indígena. Ela está fundamentada na possibilidade de formação superior indígena especialmente nas áreas da educação, saúde e gestão sustentável, demandadas por suas comunidades (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2013d, p. 13).

Assim sendo, as justificativas estão pautadas na formação cidadã do estudante, embasada na “concepção de ensino-aprendizagem na qual o aluno seja sujeito do percurso que trilhará nos meios acadêmicos”, não sendo a favor da mera reprodução técnica e ou mecânica, sem consciência crítica. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2013d, p. 13).

3.3 TRAMITAÇÃO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO CICLO

Para a aprovação da criação do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica houve necessidade de embasamento junto à legislação vigente, e diante desse fato o Pró-Reitor de Graduação encaminhou o processo para a Assessoria Técnica de Legislação (ASTEC) da

PROGRAD, a qual emitiu parecer, folha 42 do processo nº 27.186/2013, baseando-se, primeiramente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que em seu Art. 81 estabelece a permissão para a organização de curso ou instituições experimentais, assim como no Regimento Geral da UEL, que em seu Art. 21 entende “Por curso ou programa, [...] um conjunto de atividades acadêmicas sistematizadas, com o objetivo de educar e instruir” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014h).

Também teve como base para criação do curso, a Lei Estadual nº 14.453/2004, que dispõe sobre a Política Estadual de Apoio às Comunidades Indígenas no Estado do Paraná, mais especificamente seu Art. 2º inciso “I” e Art 3º.

Para a educação escolar intercultural, o assessor embasou-se no Art. 5, Inciso III da mesma lei estadual, para o qual o curso constitui um instrumento da política de apoio às comunidades indígenas.

Quanto ao processo seletivo para o ingresso na universidade, às folhas 43, o assessor explica que com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) houve uma flexibilização das formas de ingresso no ensino superior, passou a coexistir uma série de formas de ingresso, além do tradicional concurso vestibular, o qual poderia se dar em duas fases, sendo na primeira “Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná” e a segunda o “Curso Intercultural de Iniciação Acadêmica”. Uma vez aprovado nas duas etapas, o candidato inicia especificamente o curso de graduação pretendido.

Antes da aprovação, o assessor pede providências necessárias para operacionalização da proposta, tais como ampla divulgação da nova forma de processo seletivo; a alteração das normas do “Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná” indicando que na UEL os ingressantes deverão cursar um ano básico; alteração das normas do Programa de Bolsa Auxílio a fim de que os estudantes do curso possam ser beneficiados, assim como a modificação da Resolução CEPE nº 004/2009, para a inserção do Curso Intercultural de Iniciação Acadêmica.

Dessa ampla divulgação, faz parte a informação sobre o Ciclo e suas regras no Processo Seletivo Vestibular Indígena, informado em artigos específicos do Edital do Vestibular e no manual do candidato. Assim quando o candidato se inscreve para o vestibular, assina a ficha de inscrição na qual aceita as regras.

O Edital 001/2015 que contempla a realização da XV edição do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, em seu Art. 59 fala sobre a obrigatoriedade de cursar o Ciclo, conforme a seguir:

Art. 59. Os candidatos indígenas que forem aprovados para ingresso na UEL, para o ano de 2016, serão matriculados obrigatoriamente no Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica, não efetuando sua matrícula em curso específico de sua opção (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2015d).

3.4 OS OBJETIVOS DO CICLO

São dois os objetivos gerais contemplados no documento que aprova a criação do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os estudantes indígenas da UEL. Conforme o Anexo I da Resolução n. 133/2013 a seguir:

- Promover a formação acadêmica ampla e intercultural dos estudantes indígenas ingressantes na graduação da UEL, por meio de práticas educativas interdisciplinares e contribuir para a afirmação, respeito e visibilidade da presença indígena no ambiente acadêmico.
- Exercer cotidianamente o direito a diferença, de modo a auxiliar a construção de uma Universidade tolerante e ciente do papel histórico que representa. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2013e)

Com a implantação do Ciclo, espera-se diminuir a evasão e conseqüentemente elevar o índice de formados, experimentando assim novas políticas internas para a permanência de estudantes indígenas na UEL. Contribuindo com o entendimento de Angnes (2010, p. 19) quando afirma que nas Universidades Estaduais, nas quais o número de desistências é elevado, a solução estaria na constituição e implantação de políticas mais sólidas de permanência para esses acadêmicos indígenas.

Ao encontro destes entendimentos. o Ciclo apresenta os objetivos específicos:

- Desenvolver a capacidade para analisar, explicar e comunicar conteúdos de Matemática por meio da proposição, interpretação e resolução de problemas de diferentes situações.
- Desenvolver a capacidade para analisar, explicar e comunicar conteúdos das Ciências da Natureza por meio da proposição, interpretação e resolução de situações-problema contextualizadas segundo os eixos temáticos, bem como desenvolver a reflexão crítica a partir dessas experiências.
- Desenvolver a capacidade para o pleno exercício da oralidade, da produção do texto escrito, bem como da leitura de textos científicos e midiáticos em língua portuguesa.
- Desenvolver e aprofundar as reflexões crítica sobre bilinguismo e educação, tratando essa questão de forma científica e cidadã.
- Compreender a dinâmica universitária, fortalecendo a integração do estudante indígena no curso de graduação e na comunidade acadêmica da UEL.

- Colaborar para o desenvolvimento harmonioso da reflexão crítica, da criatividade e da conduta social cidadã em todo espaço universitário. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014a - Anexo I).

De acordo ainda com o anexo II da Deliberação nº 033/2014, a partir do objetivo central, o perfil do concluinte se localiza na formação acadêmica, cultural e política dos estudantes indígenas, vindo fortalecer o pertencimento étnico-comunitário do estudante. Assim, no final do curso, o estudante poderá estar apto a interpretar textos de várias naturezas e conteúdos, ter comunicação oral e escrita sólida, analisar, interpretar problemas quantitativos, refletindo sobre o papel e atuação do estudante como sujeito de própria formação universitária e das responsabilidades sociais às quais está incumbido pela sua condição de estudante indígena.

3.5 AS ATIVIDADES ACADÊMICAS DO CICLO

Para o ingresso no Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os estudantes indígenas da UEL, o estudante indígena precisa ser aprovado no Processo Seletivo Vestibular Indígena, o qual é realizado anualmente. E conforme a Deliberação da Câmara de Graduação Art. 2º § 2º:

Ao inscrever-se no Processo Seletivo Vestibular Indígena, o estudante concorrerá a um dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina, e ingressará no curso escolhido após concluir o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014a, Art. 2º § 2º).

O Processo 27.186 (2013, f. 15) mostra a proposta de ensino integrado, que parte de eixos temáticos norteadores, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem em níveis crescentes de complexidade.

Conforme a última adequação curricular, a Deliberação Câmara de Graduação nº 033/2014 em seu Art. 3º contempla a organização do Ciclo em um módulo anual interdisciplinar com uma carga horária de 480 horas, sendo 300 horas teóricas e 180 horas práticas, denominado “Estudos Interculturais de Iniciação Acadêmica”, composto por quatro eixos temáticos: Terra e Identidade, Ciência e Saúde, Cidadania e Sustentabilidade e Cotidiano Acadêmico, conforme Quadro 6.

Quadro 6 - Ementa e Conteúdos Temáticos curriculares do módulo 6CIA005 (Estudos Interculturais de Iniciação Acadêmica) do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os estudantes indígenas da UEL.

Ementa	Conteúdo Temático
Terra e Identidade	Identidade e diferença. História de Vida como identidade socializada e marca de pertencimento. Bilinguismo, variação linguística e a narrativa oral expressando a subjetividade e se constituindo como discurso histórico. Terra como espaço de memória e de fronteira étnica. Terra como espaço físico. Discurso geográfico e cartográfico e os processos de ocupação dos territórios.
Ciência e Saúde	Processo saúde-doença nos diferentes contextos socioculturais. Construção do olhar da ciência. Modos de vida e os hábitos ligados à saúde e à prevenção de doenças sociais. A construção do discurso científico.
Cidadania e Sustentabilidade	Cidadania e Políticas Públicas. Território e Sustentabilidade. Valores, ética e cidadania no universo pluralista das sociedades contemporâneas. Modos e alternativas de produção agropecuária sustentável nas comunidades. Leitura e intertextualidade.
Cotidiano Acadêmico	A vida acadêmica como exercício de ciência e cidadania. Ciência e técnica – as correlações cotidianas. Diálogo entre o dia a dia da universidade e os modos de vida nas terras indígenas.

Fonte: A autora, baseado na Deliberação Câmara de Graduação nº 033/2014.

O cronograma das atividades desenvolvidas no Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para Estudantes Indígenas da UEL, durante no ano letivo de 2015, estão disponíveis nos Anexos 1 a 4.

Para atender aos conteúdos temáticos, as atividades são compostas por aulas de Português, Matemática e Ciências da Natureza realizadas geralmente de segunda a quarta feira. Nas quintas e sextas são desenvolvidas oficinas, palestras, rodas de conversas, visitas, exposições de filmes, aulas laboratoriais e apresentações dos seminários pelos estudantes.

Apesar da participação da pesquisadora durante as oficinas realizadas pelo Ciclo no ano letivo de 2015, os conteúdos preconizados para cada Eixo Temático não serão discutidos nesta pesquisa, por entender que qualquer análise das atividades e/ou conteúdos discutidos no Ciclo, foge aos objetivos da pesquisa realizada.

Assim este trabalho se limita a mostrar os conteúdos e ou atividades pertencentes a cada Eixo Temático desenvolvidas em 2015, conforme consta no Anexo I, o Eixo Temático I - Terra e Identidade; no Anexo II, o Eixo Temático II – Ciência e Saúde; no Anexo III, o Eixo Temático III - Cidadania e Sustentabilidade e no Anexo IV, Eixo Temático IV – Cotidiano Acadêmico, não realizando assim a análise metodológica de cada atividade, entendendo que sempre é bom que se realize estudos neste sentido, inclusive por se tratar de uma experiência muito recente e em curso, que necessitará de análises posteriores.

3.6 SISTEMA DE AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO

Conforme a Deliberação da Câmara de Graduação nº 033/2014 e baseado no processo qualitativo da aprendizagem, a avaliação dos estudantes indígenas no Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica tem um caráter formativo, com verificações contínuas. A avaliação é realizada por eixo temático, podendo utilizar-se de instrumentos de avaliação escrita, oral, estudo de caso, relatórios, seminários ou outras técnicas de avaliação. Para os estudantes que apresentam dificuldades no desenvolvimento das atividades, são ofertadas recuperações de aprendizagem ao longo do curso. São aprovados os estudantes que atingem a nota/média 6,0 (seis), numa escala de 0 (zero) a 10 (dez) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014a).

Quanto à frequência, segundo a Deliberação da Câmara de Graduação nº 033/2014 esta é obrigatória, estando aprovado o estudante que obtiver 75% (setenta e cinco por cento) de presença, sendo vedado o abono de faltas.

No que se refere ao cancelamento ou recusa da matrícula, segue as normas do Regimento Geral da UEL, inferindo que a matrícula será cancelada ou recusada, quando o estudante for reprovado em todas as atividades acadêmicas por nota e frequência durante 1 (um) ano letivo ou por 2 (dois) semestres consecutivos, desde que não esteja amparado legalmente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014h, art. 43, Inciso VII).

Sendo assim, o estudante que não alcançar a frequência mínima e média mínima de aprovação no Módulo perderá sua vaga na UEL (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014a).

A Deliberação Câmara de Graduação nº 033/2014 regulamenta que o estudante poderá participar por mais uma vez do Ciclo se não for reprovado simultaneamente por nota e falta. Todavia desde que cumpridas as 480 horas e aprovado no Ciclo, a este será fornecido o certificado de conclusão do Ciclo e inserido no curso de graduação de sua escolha, conforme a opção declarada no ato da matrícula.

3.7 A ESTRUTURA FÍSICA E HUMANA DO CICLO

Os recursos materiais são os mesmos disponibilizados aos estudantes da UEL, ou seja, as atividades ocorrem nas salas de aula e demais instalações da universidade, com seus respectivos equipamentos disponíveis, tais como carteiras, cadeiras, mesa, quadro, giz, TV, vídeo, projetor multimídia, computadores etc.

No que se refere à parte pedagógica do Ciclo, esta é formulada por uma equipe de docentes que fazem parte da CUIA-UEL e de educadores-bolsistas da UEL que se reúnem periodicamente para planejar as atividades e para o *feedback* do que acontece nas aulas.

As aulas de Ciências da Natureza, Língua Portuguesa e Matemática foram ministradas de segunda a quarta-feira, no período noturno, por Educadores, estudantes da UEL estagiários, que receberam em 2015, bolsas no valor de R\$633,00 por mês. Esses foram orientados por três docentes, nas respectivas áreas de atuação, sendo a Profa. Dra. Magna Natália Marin Pires a orientadora de Matemática; o Prof. Dr. Álvaro Lorencini Junior o orientador das aulas sobre as Ciências da Natureza e o Prof. Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues orientou as aulas ministradas de Língua Portuguesa, os orientadores são docentes da UEL.

Nas quintas e sextas-feiras, foram realizadas rodas de conversa com docentes convidados, debates, projeção de vídeos, atividades de "Conhecendo a UEL", trabalhos de campo, visitas a terras indígenas, oficinas de problematização sobre as atividades acadêmicas: interpretação e produção de textos; orientação na realização de pesquisas e apresentação dos resultados; informática; formatação de trabalhos acadêmicos; sistemática de estudo e demais atividades de iniciação acadêmica conforme constam dos anexos I a IV. Sendo estas coordenadas por um docente de acordo com o eixo temático.

Em 2015, o Eixo Temático I - Terra e Identidade foi coordenado pela Professora Sênior Dra. Maria Inês Nobre Ota, o Eixo Temático II – Ciência e Saúde pelo Prof. Dr. Álvaro Lorencini Junior; o terceiro Eixo Temático - Cidadania e Sustentabilidade pelo Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral e o último Eixo Temático – Cotidiano Acadêmico pelo Prof. Dr. Kennedy Piau Ferreira.

Nota-se que para o Ciclo acontecer são muitos os envolvidos e para o E-2, esta equipe representa uma das fragilidades do Ciclo, apontando que o Conselho de Administração (CA) da UEL juntamente com a SETI, precisam discutir e formalizar internamente a atribuição de encargo de ensino, com carga horária específica para que professores possam atuar no ciclo:

Então a proposta original do ciclo em que se destinasse carga horária para os professores de graduação, que iriam assumir a cada bimestre, tanto o conhecimento da matemática, das ciências da natureza e da língua portuguesa, como de qualquer disciplina que você não tem nos cursos diversos e que iam assumir as tarefas de coordenação do módulo com carga horária, sem precisar de educador bolsista (E-2).

“Eu diria que hoje o ciclo é um grande improviso” afirma o E-2. Segundo ele a fragilidade maior do ciclo está em sua estrutura, a começar pelo quadro de docentes que não tem permanência. Foi criada uma categoria de bolsa educador do ciclo com aval político da

SETI, mas precisa ser adequado e regularizado pela SETI, uma vez que na UEL existe bolsa moradia, bolsa pesquisa, bolsa extensão, mas não tem bolsa educador e quem arca com as despesas de pagamento da bolsa hoje é a UEL²² “porque a SETI não disponibiliza, porque não tem essa categoria, este é o primeiro imprevisto”.

Neste sentido a CUIA vem se empenhando em inserir bolsa para os educadores do Ciclo Intercultural para Estudantes Indígenas da Universidade Estadual de Londrina no orçamento da CUIA Estadual.

Para se atuar como educador-bolsista, é necessário estar devidamente matriculado na UEL, com disponibilidade para participar das atividades previstas no curso.

Atualmente existe uma coordenação colegiada no Ciclo, envolvendo um coordenador do Ciclo²³, os docentes orientadores das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, os docentes que coordenam os eixos temáticos Terra e Identidade, Ciência e Saúde, Cidadania e Sustentabilidade e Cotidiano Acadêmico.

Segundo o entrevistado E-2, estes docentes passam a ingressar como membro da CUIA-UEL, com uma carga-horária de quatro horas semanais, e são inseridos em um grande programa de formação intercultural porque lá eles também podem alocar uma carga horária de projetos. Acontece que a carga horária do Ciclo é considerada administrativa, o que não pode ser somada para efeito de contratação nos respectivos departamentos. Segundo ele:

Eles teriam em torno de 4 a 7 horas, só que esta carga horária é irreal, porque a carga horária do ciclo entra como uma carga horária administrativa. Então é uma carga horária que não é computada para efeito de contratação no departamento. Logo ela é reconhecida pelo departamento mas não gera demanda de contrato e permanência de professores nos departamentos, então o que gera demanda para contrato é ensino. Se o ciclo não for efetivamente reconhecido como um curso de graduação, como uma demanda de ensino, como é. Que ele é um curso de graduação, mas não é. A gente conta com um compromisso de adesão oficial desses professores, mas eles não são efetivamente reconhecidos como trabalho de ensino (E-2).

Esta fragilidade se amplia quando se observa a atuação em uma das coordenações ser realizada por uma professora sênior, que não possui vínculo direto com a UEL, inclusive não é remunerada para isso, podendo facilmente deduzir que esta docente pode desligar-se do Ciclo

²² Este momento foi de muita tensão, uma vez que os atrasos no pagamento das bolsas eram constantes. No caso dos educadores quem estava pagando a bolsa era a UEL e segundo o entrevistado nos próximos meses haveria de resolver o problema, pois se isso não fosse resolvido poderia não haver bolsa para os educadores.

²³ O coordenador do Ciclo em 2015 foi o Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral, o qual coordenou ainda o Eixo Temático III, também exerceu até maio de 2016 a função de Presidente da CUIA-UEL e a partir de março de 2016 assumiu a presidência da CUIA Estadual.

a qualquer momento causando perdas por conta da sua atuação voluntária. Esta situação também foi apontada como outro imprevisto pelo E-2.

A E-4 também aponta esta fragilidade:

Então acho que a gente ainda tem uma fragilidade, porque a gente ainda conta com a boa vontade desses membros, principalmente o Prof. Wagner, a Profa. Inês, o Prof. Piau e a Profa. Maria José, que realmente se dedicaram nessa formulação, então acho que nós ainda estamos engatinhando, na minha visão.

Entende-se que o Ciclo padece de uma estruturação mais institucionalizada, apesar de estar criado, ter carga horária, disciplinas, pauta, ementa, enfim tudo o que um curso de graduação tem na UEL. Este conta com uma atuação, exercida pela presidência e de membros da CUIA-UEL, que embora institucionalizada, carece de visibilidade, legitimidade e reconhecimento nas instâncias superiores da UEL, o que se constitui numa tarefa árdua, uma vez que já existe toda uma carga horária na CUIA, e por mais que se diga que são apenas 6 (seis) ou 8 (oito) alunos, como ocorreu em 2015, as funções demandadas são as mesmas de um curso de graduação.

Assim, no que se refere aos recursos humanos, observa-se que o Ciclo encontra-se em pleno funcionamento especialmente pela boa vontade, dedicação e compromisso acadêmico e social dos que acreditam e se unem para fazê-lo acontecer, sendo imprescindível nesta estrutura o reconhecimento de carga horária dos docentes para efeito de contratação junto aos seus respectivos departamentos.

3.8 O QUE DIZEM OS INDÍGENAS, OS EDUCADORES E OS MEMBROS DA CUIA SOBRE O CICLO

Foram 12 (doze) os estudantes indígenas matriculados no Ciclo Intercultural de Iniciação para Estudantes Indígenas da Universidade Estadual de Londrina entre 2014 e 2015. Destes, como mencionado anteriormente, 9 (nove) foram os entrevistados. Importante salientar que para o ano 2015, período da pesquisa, foram 8 (oito) os estudantes indígenas matriculados no Ciclo, destes, 6 (seis) foram inseridos após o vestibular e dois fizeram a rematrícula porque ficaram retidos no Ciclo em 2014, conforme o Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Perfil dos estudantes indígenas que ingressaram no Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica em 2014 e 2015.

Aluno	Etnia	Idade	Sexo	Est. Civil	Fi- lhos	1ª. Vez na Faculdade?	Curso Pre- tendido /Escolhido	T.I	Residên- cia
Estudantes que frequentam o Ciclo em 2015									
1	Guarani /Kain- gang	18 a	F	Solteira	Não	Sim	Artes visu- ais	São Jeronimo da Serra	Na aldeia
2	Kain- gang	18 a	F	Solteira	Não	Sim	Jornalismo	São Jeronimo da Serra	Londrina
3 ¹	Guarani	19 a	F	Solteira	Não	Sim	Medicina	Laranjinha	Londrina
4	Kain- gang	20 a	F	Solteira	Não	Sim	Artes visu- ais	Apucarantina	Na aldeia
5 ²	Kain- gang	23 a	F	Solteira	Não	Sim	Geografia	Barão de An- tonina	Na aldeia
6 ¹	Guarani	24 a	M	Casado	1	Não	Direito	Laranjinha	Londrina
7	Guarani	27 a	F	Solteira	Não	Não - 3ª vez	Medicina	Laranjinha	Londrina
8	Kain- gang	33 a	F	Divorci- ada	2	Sim	Direito	Barão de An- tonina	Londrina
Estudantes que frequentaram o Ciclo em 2014									
1	Guarani	19 a	F	Solteira	Não	Sim	Medicina	Laranjinha	Londrina
2	Guarani	24 a	M	Casado	1	Não	Direito	Laranjinha	Londrina
3	Kain- gang	26 a	F	Casada	2	Não - 3ª vez	Pedagogia	Barão de An- tonina	Londrina
4	Guarani	29 a	F	Solteira	2	Não - 4ª vez	Ciências Sociais	Laranjinha	Londrina
5	Kain- gang	29	F	Divorci- ada	1	Sim	Psicologia	Barão de An- tonina	Londrina
6 ³	Guarani	33 a	M	Casado	1	Não - 3ª vez	Historia	Pinhalzinho	Londrina

1 Estudante regularmente matriculado em 2015, ficou retido em 2014.

2 Durante o ano letivo a estudante morou parte do tempo na aldeia e parte em Londrina

3 Estudante ficou reprovado por nota e falta em 2014 e perdeu sua vaga na UEL. Não tinha a guarda do filho e portanto não recebia o adicional da bolsa.

Fonte: A autora, baseado na pesquisa realizada.

Conforme consta no Apêndice C e, citado anteriormente, dos 12 estudantes que passaram pelo Ciclo em 2014 e 2015, 9 foram os entrevistados.

Destes, 4 (quatro) declararam estar pela primeira vez na universidade como estudante universitário. Apesar da E-8 afirmar que esteve matriculada em outra universidade, não foi considerado porque a mesma também afirmou que não chegou a frequentar o curso.

Para esta sessão, os entrevistados contaram um pouco desta experiência em outras universidades:

Foi na UEM né que eu passei no primeiro vestibular, entrei no curso de Medicina, fiquei lá durante 1 ano e fiz outro vestibular e voltei para Londrina, porque eu era residente em Londrina, aí entrei no curso de Educação Física. Dentro da Universidade a gente pode mudar de curso se a gente não se der bem no curso que entrou, eu usei dessa política porque eu não estava me dando muito bem no curso de licenciatura, aí eu mudei para Fisioterapia, porque já tinha experiência, na área de Medicina e fui para Fisioterapia, aí depois disso eu tentei continuar em Fisioterapia, fiquei por um ano, mas também não me dei bem no curso e resolvi dar um tempo, parei por dois anos e depois retornei ao Ciclo Intercultural. (E-6)

Eu entrei duas vezes fora essa, a primeira vez foi em 2007 em Maringá prestando Agronomia. A segunda vez foi em 2008 em Cornélio, lá eu comecei Pedagogia, devido as dificuldades de tudo um pouco no aprendizado, interagir com a turma, eu também já estava um tempinho lá eu desisti. (E-14)

Na UEM comecei em Ciências Sociais na qual não tive uma adaptação porque não me interessava pela disciplina, mudei para História e posso dizer que fui feliz no curso de História, foi a melhor época da minha vida. Na UENP continuei no curso de História, mas fiquei lá por um período de um ano e meio e desisti. (E-9)

Eu estive na UEL, eu acho que foi em 2009 se eu não me engano, e também estive na UENP. Primeiro eu vim para a UEL, se eu não me engano foi em 2009/2010, fiz vestibular indígena, passei, tinha acabado de fazer o terceiro ano, fui direto, tinha acabado de fazer 18 anos, e entrei para fazer Medicina. Dois anos depois fiz o vestibular de novo, e fui para a UENP fazer Fisioterapia (E-11)

A fala dos entrevistados aponta para uma situação do mesmo sujeito ocupar outras vagas em vestibulares, o que é comum nas universidades tanto para os indígenas quanto para os não indígenas.

A Lei Federal 2089/2009 proíbe que uma mesma pessoa ocupe duas vagas simultaneamente no curso de graduação em uma ou mais instituição pública de ensino superior. Não existindo, portanto normativa impedindo que o estudante ocupe vagas em momentos distintos, ou seja, passando no vestibular ele pode iniciar cursos várias vezes. E ainda, o fato do estudante ter passado por outro curso, facilita para este fazer a prova e ser classificado novamente em vestibulares.

Durante as pesquisas realizadas não se encontrou uma política de conscientização ou outra normativa que venha minimizar este comportamento, observando-se que esta prática deixa algumas vagas nas mãos das mesmas pessoas, impossibilitando o acesso de outras pessoas na universidade, uma vez que tanto as vagas universais quanto as suplementares no ensino superior são insuficientes para os seus candidatos.

O que se sabe é que várias lideranças indígenas aconselham os estudantes que já tenham conseguido uma vaga no vestibular indígena a não prestarem novamente para não tirarem a oportunidade de outros estudantes das comunidades indígenas. Segundo o depoimento da E-1:

Houve casos de alguns caciques que se negaram a assinar a Carta de Recomendação para vários indígenas que vinham fazendo inscrição recorrentemente em várias edições do vestibular indígena, ocupando vagas e desistindo delas, o que impossibilitava que outros candidatos pudessem entrar nas IES e, ainda, contribuindo para o aumento do índice de evasão.

Assim sendo, entende-se que esse comportamento ocorre sem muita consciência pessoal ou mesmo coletiva, o que vem prejudicando outros candidatos interessados nas vagas. Também para os estudantes indígenas e suas comunidades, esta questão ainda precisa ser refletida e discutida, uma vez que ainda são poucas as vagas suplementares para estas comunidades.

Esta situação aponta novamente para a urgente necessidade de se investir em mais políticas de permanência para amparar o estudante na universidade, dando condições para que ele saia somente quando terminar o curso.

O tema ainda merece outros estudos direcionados, até por conta do baixo índice de formados, pois se forem sistematizadas as vagas que foram ocupadas pela mesma pessoa, certamente os números estarão mais favoráveis para uma avaliação ainda mais positiva da política.

Outro fator importante percebido nas entrevistas com relação ao Ciclo foi que os entrevistados que possuem outras experiências fora das Terras Indígenas, ao se inserirem na UEL estão propensos a pensar o Ciclo não para si, mas para os indígenas que chegam pela primeira vez na universidade, conforme a fala dos entrevistados a seguir:

Então, desse ponto de vista que eu estou falando, pra quem já frequentou a universidade não seria de aproveitamento nenhum, agora pra quem nunca frequentou a universidade, pega, por exemplo, um aluno que termina o antigo “terceirão” (**termo usado para quem termina no ensino médio**), e vai para a universidade é tudo novidade para ele, ele vai chegar e se deparar com um mundo totalmente diferente e o Ciclo nesta parte é muito interessante, nessa parte de um aluno que nunca foi na universidade, nem sabe como funciona. (E-9) grifo nosso.

Foi bom pra mim em determinadas situações. Eu vou entrar no curso que escolhi conhecendo melhor a universidade, sabendo fazer um seminário, sabendo fazer alguns trabalhos, foi bom para mim nesta questão. Mas assim, o curso em si, para aquelas pessoas que vem da aldeia, que está acostumada a viver dentro da aldeia, que nunca teve contato com outras pessoas de fora, dentro da universidade, sofre aquele choque cultural. Isso é bastante importante para eles, muito importante mesmo, porque tem muitos alunos que até mesmo, hoje eu converso assim, a gente dá apoio. Quando eu vou para a aldeia, sempre converso sobre isso (E-8).

Entende-se que frequentar o Ciclo antes de escolher o curso que vai fazer na universidade seria bom para o estudante de qualquer etnia. Mas, para o indígena este Ciclo é fundamental, considerando os enfrentamentos futuros em um ambiente em que os aspectos étnicos quase não se leva em consideração.

Na verdade, os estudantes constroem conceito sobre o Ciclo, somente quando passam a frequentá-lo, conforme as falas a seguir:

Quando falaram que tinha que fazer o ciclo, não concordei muito, pensava - não vai fazer diferença. No meu ponto de vista eu já queria ter entrado direto no curso de Pedagogia. No decorrer do ano eu tinha um pensamento e durante o ciclo o meu pensamento foi mudando. As pessoas falam que não tem necessidade, mas tem necessidade, tanto para mim que já tinha alguma experiência no curso superior quanto para quem não tem experiência nenhuma. Chega achando que é uma coisa e é outra (E-14).

Eu imaginava que era um cursinho que ia fazer tipo cursinho mesmo, matemática, português etc. E na verdade não né, foi um trabalho bem elaborado que eles fizeram que tinha sim, essas matérias que ajudam a gente aprender só que não né, eles começam a explicar como é realmente como que é dentro do cotidiano acadêmico (E-6).

Os entrevistados acima estiveram no Ciclo em 2014 e o primeiro entendimento manifestado por estes, conforme E-6 acima era de pensar o Ciclo como um cursinho de nivelamento para principiantes e com o decorrer do tempo os mesmos foram entendendo que não se trata de um curso de nivelamento. E para explicar o que é o Ciclo, a E-5 começa falando o que ele não é:

O que o ciclo não é? O ciclo não é cursinho pré-vestibular. O ciclo não é para trabalhar conteúdos. O ciclo é como lidar com conhecimentos construídos pela humanidade. O ciclo, eu insisto, eu tento falar assim, não fica só com aula expositiva, faz atividades, provoca interação na sala; provoca, faz atividades, onde eles tenham que fazer em casa.

Entende-se que os estudantes manifestam dificuldade em entender o Ciclo porque ainda precisa de mais divulgação, o que pode ser visto como fragilidade que se encontra refletida na fala da E-4 quando diz que “o Ciclo é um curso de graduação e está em formação, que está em constante questionamento sobre si mesmo”.

Conforme acima, o E-9 não concorda com a obrigatoriedade do Ciclo para todos os indígenas. Durante a entrevista ele manifestou que o indígena devia optar por fazer o Ciclo somente se desejasse e que para os que já possuem uma caminhada na universidade é desnecessário. Ainda frisou: “dava a sensação de incompetência, eu estava no segundo ano de história e volto para um curso de adaptação sendo que eu já conheço a universidade. Talvez seja isso a maior fragilidade do Ciclo”.

Já para os entrevistados que moram nas TIs. e nunca estiveram em uma universidade, pensam o Ciclo como uma possibilidade de entender a universidade:

Na verdade quando eu vim para o Ciclo, que eu me inscrevi, a minha primeira opção foi a UEL por conta do Ciclo, porque eu pensei assim: vou sair daquela aldeia, vou lá para a Universidade, um lugar que eu nunca estive, eu vou ficar perdida, então se a proposta do ciclo era preparar, então eu queria vir para o ciclo, foi quando eu escolhi e vim. No Ciclo a expectativa era conhecer e entender o que era a Universidade em si. (E-12)

Observa-se nos exemplos de fala dos entrevistados que antes de entrar na universidade não há um consenso sobre o que vem a ser o Ciclo, em um primeiro momento entendendo como sendo apenas para os principiantes, servindo para aprender as matérias básicas e conhecer a Universidade.

Durante o Ciclo, eles foram adquirindo outros entendimentos, observados ainda nas respostas, sobre qual o curso pretendido quando entrou no Ciclo:

logo que eu iniciei eu tinha o intuito de fazer fisioterapia, mas aí eu comecei a ver a grade do estudo da fisioterapia, aí eu mudei para medicina, porque eu deduzi que quem faz fisioterapia, faz medicina, e medicina é um curso muito mais completo. Depois com os tempos eu comecei a participar de movimentos, daí eu passei a ser a representante dos estudantes indígena dentro da universidade. E em um desses movimentos a gente precisou estar dentro da FUNAI para verificar alguns documentos e eu começando a ler estes documentos tinha muitos artigos, tinha muito código civil do direito, direitos indígenas, e eu lendo aqueles artigos eu não estava entendendo nada [...] Aí foi onde eu comecei a estudar e resolvi fazer Direito (E-8).

E eu entrei com esse intuito né de fazer a medicina quando eu entrei no ciclo [...]e foi durante o ciclo que eu percebi que não queria, então eu optei pelo curso de Ciências Sociais. (E-6).

[...] eu fiquei em dúvida entre Biologia e Medicina. Eu sempre gostei de biologia desde criança, eu sempre gostei da área da saúde, então decidi fazer Medicina. (E-10)

Na verdade foi assim que eu descobri que eu tinha passado no vestibular e toda a intenção era fazer psicologia, com o Ciclo aí foi mudando sim, aí aconteceram algumas situações pessoais, aí eu desisti de psicologia. Acho que foi por conta da dificuldade de vir para Londrina porque eu moro em São Jerônimo, psicologia é um curso integral então para mim seria mais difícil fazer, eu teria que vir embora para cá, então foi onde eu acabei assim, mudando e decidindo na verdade, eu ainda estou confusa. Eu já pensei em Serviço Social, alguma licenciatura, pensei em Direito, muita duvida. Ainda tenho que decidir. (E-12)

Os depoimentos acima demonstram dúvidas quanto à escolha do curso por parte dos estudantes indígenas, evidenciado na fala da E-12 que pensou em três cursos diferentes (Psicologia, Serviço Social e Direito) e até muito próximo do dia da matrícula, quando foi entrevistada, ainda não tinha decidido, matriculando-se mais tarde no curso de Geografia.

O amadurecimento com relação à escolha do curso pode ser entendido como um dos

resultados positivos quando considerado que dos 9 (nove) estudantes entrevistados, quatro amadureceram melhor a escolha do curso de graduação. Entendendo que o Ciclo traz uma maior possibilidade de acerto na escolha.

Ainda no decorrer das atividades e do tempo, os mesmos constroem outros entendimentos e perspectivas demonstrado em suas respostas quando questionados se as expectativas com relação ao Ciclo foram atendidas:

porque o ciclo eu sabia que ia ter as matérias, tudo, tá, no que eu pensei mesmo, do que iria acontecer, mas o ciclo não só proporcionou esse aprendizado da vida e do cotidiano acadêmico, como ele abriu espaços para outras coisas, e um exemplo é o movimento indígena, e foi aqui através do ciclo, e de estar junto com todo mundo, com todos os outros indígenas que me abriu de estar dentro do movimento e lutar pelas causas, e o ciclo proporcionou isso e liberou a gente para fazer isso, eles foram compreensivos com a gente, e então chegou assim no que eu penso, que ia ser e até um pouco mais também.(E-11)

Ele está fazendo com que os indígenas se encontrem e conversem entre si e consiga encontrar todas as dificuldades que tem em comum, e que todos têm cada um tem o seu e isso é uma coisa muito interessante, que daí se uma pessoa tem uma dificuldade e você não ficar sabendo, não tem como ajudar. Mas com o Ciclo, poder conversar um com o outro, e a gente poder ajudar no que a gente puder. Isso está sendo muito legal para mim, muito bacana.(E-7)

Outra coisa muito boa, porque acontece muito, já aconteceu algumas vezes de entrar brancos que conseguiram burlar o sistema e entrar na Universidade como indígena. Agora que tem o Ciclo ficou mais difícil. Antes não, antes eles entravam e ia cada um para o curso e a gente nem sabia quem era o branco que tinha conseguido entrar e ocupado a nossa vaga. Hoje não. Como que um branco vai entrar em uma Universidade que tem esse Ciclo? E sabendo que ele vai ter que conviver um ano com os indígenas, sabendo que ele tomou a vaga de alguém e que ele é branco. (E-6).

Um ponto importante levantado pelos entrevistados foi observar que com a obrigatoriedade de passar pelo Ciclo antes de entrar no curso de graduação pode dificultar a ocupação da vaga suplementar por outra pessoa não indígena. Entendendo ser importante a observação da entrevistada, pois fica muito difícil para o não indígena conviver por um ano em uma sala de aula que só tem indígena e ainda ter que se passar por quem não é.

As atividades interculturais do Ciclo, desenvolvidas segundo seus eixos temáticos, têm proporcionado reflexões sobre a questão indígena no geral e a identidade indígena no particular e já se notam resultados no sentido de que o objetivo geral do Ciclo de “promover a formação acadêmica ampla e intercultural dos estudantes indígenas ingressantes na graduação da UEL, por meio de práticas educativas interdisciplinares e contribuir para a afirmação, respeito e visibilidade da presença indígena no ambiente acadêmico (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE

LONDRINA, 2013e) está sendo atingido pois já se verificam depoimentos e posturas de empoderamento dos indígenas para estar na Universidade e reconhecer isso como um direito. Sobre sua participação no Ciclo, quando questionada sobre seu pertencimento, uma estudante respondeu:

Fez, na verdade sim, não tenho vergonha de dizer que nem todas as vezes, eu vou me apresentar, sempre eu falo. Eu sou uma índia que perdeu toda essa cultura, que eu sou uma índia desculturada, se é que existe essa palavra, mas eu não tinha mais assim essa cultura indígena, e você, por eu ter nascido praticamente lá dentro, ter ficado lá até os 12 anos, eu passei a minha infância praticamente toda lá dentro do barão, então quando você sai pra fora que você vai morar na cidade, e eu que sempre convivi com outras pessoas totalmente diferentes, não indígenas, você muda seu jeito de ser, entendeu? Mas querendo ou não, no fundo, você sente saudade e falta de algo, entendeu?

E o ciclo, engraçado, que logo no começo quando eu fui para o ciclo, que gente começava a questionar sobre a cultura mesmo indígena. Engraçado que aos pouquinhos eu fui resgatando isso. Aquela saudade, aquela falta de algo, um vazio, sabe assim, era a falta de estar dentro de uma aldeia, a falta daquele contato com a natureza, eu lembro que até hoje, a gente teve palestra com o professor Nilson Fraga, de Geografia, e ele dizia assim: - que a gente quando chega no nosso território mesmo, a gente sente o cheiro de casa. E eu comecei a perceber isso toda vez, eu vou pra lá, quando vai chegando perto o cheiro da natureza, é tipo assim, como se fosse o cheiro da minha casa. Sabe, eu estou chegando em casa.

A partir do momento que eu resgatei isso pra mim, eu realmente me identifiquei e voltei a ser a indígena, eu realmente abracei a causa em si. É como se eu tivesse me descoberto, sabe assim, quando você se descobre novamente, é a sensação de que eu tenho hoje, é bem a sensação que eu tenho. O ciclo em si, se tem algo que eu aprendi no ciclo, foi essa descoberta de realmente a ser indígena mesmo, a não ter vergonha de quem eu sou. Todos os lugares que eu vou me apresentar como indígena, é ter orgulho de quem eu sou e não ter vergonha de levar isso adiante, sabe, tanto para mim quanto para meus filhos também. É isso. (E-8).

Este capítulo mostrou nos depoimentos dos entrevistados que o maior ponto positivo considerado e consenso de todos ao dizer que o Ciclo os deixa mais seguros e fortes porque une todos os estudantes indígenas a um objetivo de estar e continuar na universidade.

E considerando que o Ciclo tem apenas 2 (dois) anos de existência, foi possível refletir mais sobre a formação política do estudante e o despertar do espírito de coletividade que o Ciclo trouxe.

Nesse momento ainda não é possível fazer uma análise de resultados efetivos sob o ponto de vista didático-pedagógico, ou seja, em termos de dados comparativos e resultados entre estudantes que entraram sem o Ciclo e estudantes que entraram com o Ciclo. Essa avaliação só será possível quando os primeiros estudantes que passaram pelo Ciclo concluírem os seus cursos de graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até que se venha a criar uma educação superior escolar diferenciada que garanta o diálogo entre os saberes científicos e os saberes tradicionais indígenas, as universidades precisam se adaptar para acolher os indígenas, criando normativas específicas e construindo políticas que contemplem as diferenças, respeitando, apoiando e garantindo as especificidades e o direito de ser indígena antes, durante e depois de estar na universidade.

Nos capítulos anteriores pode-se observar que ainda está árduo o caminho a ser percorrido pelos estudantes indígenas nas universidades, visto que apesar de existir a implementação de políticas de permanência, ainda não mudou muito os índices de conclusão de cursos, considerando que outras ações precisam acontecer para garantir e dar maior estabilidade e segurança aos estudantes indígenas universitários.

Diante da rotatividade e conseqüente descontinuidade dos membros que compõe a CUIA Estadual, infere-se que as IES ainda não se comprometeram social e academicamente com a política de inclusão implantada no Paraná, deixando apenas que os membros da CUIA se ocupem de tal responsabilidade sem a contrapartida necessária para que os mesmos possam fazer um trabalho mais adequado às necessidades dos estudantes indígenas.

Para que isso ocorra, os membros precisam estar envolvidos e interessados na questão, atuando no ensino, na pesquisa e na extensão de modo a criar mecanismos e condições para a avaliação do programa vigente, a partir de estudos e pesquisas direcionadas às populações indígenas nas várias áreas do conhecimento, principalmente na educação em todos os níveis.

É imprescindível que exista um sistema de rotatividade menor e a indicação de pessoas envolvidas no sentido de aproveitar o quadro funcional de servidores que atuam (ensino, pesquisa e extensão) na área de políticas de inclusão ou de ações afirmativas dentro de cada Universidade, preferencialmente voltadas às questões indígenas. Isso não significa que pessoas que trabalhem em outras frentes nas universidades não possam se aproximar das questões indígenas e realizar um bom trabalho nas CUIAs. O que não pode mesmo é acontecer de as instituições se acomodarem e ficarem inertes após a inserção destes estudantes nas universidades. A hora é de planejar estratégias e ousar sem medo de errar.

É imprescindível também que as universidades e a SETI assumam verdadeiramente o programa de inclusão, destinando os recursos orçamentários e humanos que garantam o fortalecimento da política e o cumprimento das normativas estabelecidas. Para aquelas IES em que a CUIA se personifica em somente um representante, é importante e necessário que esta

temática seja debatida não só dentro da CUIA Estadual, mas em cada universidade com seus reitores e pró-reitores.

A CUIA deve provocar essa discussão para então auxiliar estas universidades no sentido de acompanhar a criação de CUIAs locais com mais membros. É recomendável a ampliação destas com membros dos colegiados dos cursos em que os indígenas estão inseridos em cada universidade, como ocorre hoje na UEL. Isso não significa dizer que os trabalhos realizados pela CUIA Estadual foram ou sejam ruins, mas que podem melhorar se, dentro de cada universidade, ocorrer um bom trabalho com mais pessoas envolvidas, uma equipe não só para pensar, mas estudar, pesquisar, executar e avaliar ações e tarefas em prol da permanência destes estudantes. A partir de então é possível que outras demandas cheguem até a CUIA Estadual e o trabalho desta seja ainda mais produtivo e efetivo.

Na CUIA-UEL uma das maiores fragilidades está na indicação dos nomes a ser feita por ato normativo indicado e assinado pelo reitor. Este aspecto é muito delicado, uma vez que o reitor pode indicar qualquer pessoa que por sua vez pode aceitar estar na comissão apenas pelo cargo, como já ocorreu anteriormente. Talvez a solução estivesse em, quando estes membros forem indicados para a CUIA Estadual, o estado questionar e fazer cumprir a normativa de o membro ter atividades relacionadas com ações afirmativas.

Quanto à ampliação da CUIA-UEL, entende-se ser um aspecto de suma importância, no entanto há uma necessidade de direcionar estudos neste sentido para saber se os membros indicados pelos colegiados em cada curso estão cumprindo efetivamente o papel de acompanhamento do estudante indígena naquele curso, uma vez que as entrevistas foram realizadas com os estudantes que passaram pelo Ciclo em 2014 e 2015, havendo necessidade de contatar outros sujeitos que já estão inseridos nos cursos de graduação há mais tempo.

Quanto ao Ciclo, este já apresenta possibilidades de ações formativas significativas que podem avançar na construção de uma identidade interdisciplinar e intercultural junto aos estudantes indígenas da UEL, contribuindo para uma maior visibilidade e para o enfrentamento das situações de todo tipo de dificuldade, além de um desempenho mais satisfatório no curso que realizam, do ponto de vista não apenas do alcance de notas, mas no sentido de possibilitar que os estudantes se sintam mais confortáveis, satisfeitos e seguros das carreiras profissionais que escolheram.

Como foi discutido nos capítulos anteriores, por ser novo, a estrutura do Ciclo ainda não está a contento, ou seja, a UEL e a SETI precisam se empenhar em resolver suas fragilidades, regularizando o Ciclo como uma política pública, resolvendo problemas como

recursos humanos e orçamentários. Enfim, assumindo-o realmente para não ficar contando apenas com a boa vontade e o improvisado.

O Ciclo é uma política nova que está sendo experimentada na UEL e que se inicia com resultados favoráveis, considerando a aceitação dos estudantes. É um modelo de instrumento de apoio à permanência dos estudantes indígenas, sendo indicado como uma proposta de política pública estadual. Trata-se, portanto, de uma estruturação muito viável, podendo servir de exemplo para as demais universidades, mas não significa que vai servir para estas outras no mesmo molde. Com as devidas adaptações, pode ser implantado nas universidades, considerando a autonomia, os seus formatos e configurações particulares de cada IES no Paraná. Se o Ciclo não é o ideal para atender as demandas dentro da realidade de cada instituição, então deve-se pensar em ações que possam resolver os problemas apresentados e utilizar-se de uma visão ampliada para elaborar e reelaborar os meios que atendam e entendam as necessidades destes sujeitos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná:** sujeitos e pertencimentos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Leticia; RODRIGUES, Isabel Cristina. (Orgs.) **A Experiência da Comissão Universidade para os Índios do Paraná.** Rio de Janeiro: FLACSO. No prelo, 2016
- ÂNGELO. Francisca Novantino Pinto de. Protagonismo indígena no processo de inclusão das escolas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Estudos indígenas:** comparações, interpretações e políticas. São Paulo: Contexto, 2008. (Série justiça e desenvolvimento)
- ANGNES, Juliane Sachser. **O ensino superior para os povos indígenas:** ingresso/permanência/desistência/conclusão dos estudantes indígenas da universidade estadual do centro oeste (Unicentro). 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ASSAD, Leonor. Cotas de acesso ao ensino superior ajudam a transformar a universidade pública. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 65, n. 3, p. 6-8, jul. 2013. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v65n3/a03v65n3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- BALANDIER, Georges. A noção de situação colonial. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 3, n. 3, p. 107-131, 1993. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50605/54721>>. Acesso em: 16 jun. 2015
- BALANDIER, Georges. **Antropologia política.** Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, 1969.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFFENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade:** seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998. p. 187-227.
- BATTISTELLI, Ceres. A realidade dos povos indígenas. **Bem Paraná**, Curitiba, 11 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.bemparana.com.br/noticia/293559/a-realidade-dos-povos-indigenas>>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte:** Gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_231_.shtm>. Acesso em: 28 fev. 2015.

BRASIL. Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 out. 2012.

_____. Decreto nº 19.482, de 12 de Dezembro de 1930. Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe, dispõe sobre a localização e amparo de trabalhadores nacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 19 dez. 1930. Seção 1.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 30 ago. 2015.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BRASIL Lei nº 2.089, de 11 de novembro de 2009. Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112089.htm>. Acesso em: 17 jul. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº. 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 set. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm>. Acesso em: 30 fev. 2016.

_____. Ministério da Justiça Reestruturação da FUNAI é um avanço para os povos indígenas. **JusBrasil**, 15 jan. 2010. Disponível em: <<http://mj.jusbrasil.com.br/noticias/2054374/re-estruturacao-da-funai-e-um-avanco-para-os-povos-indigenas>>. Acesso em 10 jun. 2016.

_____. **Projeto de lei n. 3.627/2004**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015.

COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA OS ÍNDIOS (CUIA). **Relatório estudantes indígenas IES públicas Paraná**: período 2010-2014. Maringá, 2015. (Apresentado ao Ministério Público referente Ofício n. 097/2014-MPF)

GIORDANO, Lucia Regina Marques. **O comportamento informacional na política de cotas da Universidade Estadual de Londrina**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p. 6-7

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Consulta livre, prévia e informada na Convenção 169 da OIT**. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/inst/esp/consulta_previa/?q=convencao-169-da-oit-no-brasil>. Acesso em: 14 set. 2015.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Série Via dos Saberes, n. 1).

MACHADO, Elielma Ayres. **Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012)**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. (Coleção estudos afirmativos, 2).

MARSHALL Thomas H. Cidadania, classe social. In: _____. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. Cap. 3, p. 57-114.

MENDONÇA, Terezinha Furtado de; VANUCCI, M. P. Projeto Tucum: formação de professoras indígenas. In: CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. **Urucum, jeni-papo e giz**: educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da igualdade no ensino superior**: excelência & justiça racial. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Org.). **O negro na Universidade**: o direito a inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná**: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

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

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença Indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, v. 2). Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET13_Vias02WEB.pdf> Acesso em: 12 mar. 2016.

OTA, Maria Inês Nobre. **Políticas de acesso e permanência na UEL**. In: II ENCONTRO DE RECEPÇÃO DAS(OS) CALOURAS(OS) COTISTAS, 2., 2016, Londrina. Apresentação em

PowerPoint. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <sec.roselialves@gmail.com> em 31 maio 2016.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2012.

PARÁ: cultura, fauna e flora. Disponível em: <<http://www.cdpara.pa.gov.br/cuia.php>>. Acesso em: 20 maio 2016.

PARANÁ. Lei 13.134, de 18 de abril de 2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001a. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=4440&codItemAto=29979>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

_____. Lei n.º. 15.759, de 27 de dezembro de 2007. Autoriza o Poder Executivo a regulamentar a concessão de bolsa-auxílio aos estudantes indígenas que tiverem seu ingresso nas Universidades Públicas Estaduais do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 7627, 27 dez. 2007.

_____. Lei n.º 14.453, de 7 de julho de 2004. Dispõe sobre a política estadual de apoio às comunidades indígenas do estado do Paraná, conforme especifica e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 6767, 8 jul. 2004a.

_____. Lei n.º. 14.995, de 9 de janeiro de 2006. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei n. 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 7140, 9 jan. 2006. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=4008&codItemAto=26757>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

_____. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Comissão Universidade para Índios – CUIA**. 2012. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=36>>. Acesso em: 08 maio 2015.

_____. **Of.Circ.Gab.SETI 06/2016**. Dá boas vindas aos estudantes. Curitiba: SETI, 2016.

PARANÁ. **Relatório estudantes indígenas IES públicas Paraná**: período 2010-2014. Curitiba, 12 set. 2014. Apresentado pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA) ao Ministério Público contendo dados solicitados pelo Ofício n.º097/2014-MPF/Curitiba, de 31/07/2014.) .

_____. Resolução Conjunta N.º 035/2001. Editar as normas do processo seletivo vestibular para os indígenas a que se refere a Lei n.º 13.134/2001. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, Curitiba, 24 nov. 2001b.

_____. Resolução Conjunta n.º 035/2004. Regulamenta o processo de seleção das vagas disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nas universidades estaduais. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, 24 nov. 2004b.

_____. Resolução SETI 001/2001. Designar os membros para compor a Comissão Interinstitucional, a qual deverá organizar as etapas do processo seletivo para o ingresso do estudantes indígenas. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, 2001c.

_____. Resolução Conjunta n. 001/2004. Instituir em caráter permanente e interinstitucional, a Comissão Universidade para os Índios – CUIA –com a finalidade de viabilizar aos membros das comunidades indígenas do Paraná, o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação nas Universidades Estaduais Paranaenses. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, n. 6800, p. 27, 24 ago. 2004c. Disponível em: <<https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?action=pgLocalizar&enviado=true&numero=6800&dataInicialEntrada=&dataFinalEntrada=&search=cuia&diarioCodigo=3&submit=Localizar&localizador=>>> 08 maio 2015.

_____. Resolução Conjunta n. 006/2007. Institui, em caráter permanente e interinstitucional, a Comissão Universidade para os índios– CUIA. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, n. 7500, p. 5, 26 jun. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/resolucao_006_07.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2015.

_____. Resolução SETI n.º 048/2013. Resolve designar membros para comporem a Comissão Universidade para o índio – CUIA. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, 3 jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/resolucao_48_13.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2015.

_____. Resolução SETI n.º 047/2004. Resolve designar para comporem a comissão universidade para os índios – CUIA. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, 03 nov. 2004d.

_____. Resolução SETI n.º 047/2005. Designar para comporem a Comissão Universidade para os Índios. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, n. 7045, p. 13, 22 de ago. de 2005. Disponível em: <<https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?action=pgLocalizar&enviado=true&numero=7045&dataInicialEntrada=&dataFinalEntrada=&search=cuia&diarioCodigo=3&submit=Localizar&localizador=>>> Acesso em: 01 mar. 2015.

_____. Resolução SETI n.º 039/2007. Designar para comporem a Comissão Universidade para os Índios. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, n. 7508, p. 7, 06 de jul. de 2007. Disponível em: <<https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?action=pgLocalizar&enviado=true&numero=7508&dataInicialEntrada=&dataFinalEntrada=&search=cuia&diarioCodigo=3&submit=Localizar&localizador=>>> Acesso em: 01 mar. 2015.

_____. Resolução SETI n.º 026/2008. Designar para comporem a Comissão Universidade para os Índios. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, n. 7723, p. 9, 19 de maio de 2008. Disponível em: <<https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?action=pgLocalizar&enviado=true&numero=7723&dataInicialEntrada=&dataFinalEntrada=&search=cuia&diarioCodigo=3&submit=Localizar&localizador=>>> Acesso em: 01 mar. 2015.

_____. Resolução SETI n.º 065/2011. Designar para comporem a Comissão Universidade para os Índios. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, n. 8477, p. 12, 31 de maio de 2011. Disponível em: <<https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?action=pgLocalizar&enviado=true&numero=8477&dataInicialEntrada=&dataFinalEntrada=&search=cuia&diarioCodigo=3&submit=Localizar&localizador=>>>

tion=pgLocalizar&enviado=true&numero=8477&dataInicialEntrada=&dataFinalEntrada=&search=cuia&diarioCodigo=3&submit=Localizar&localizador=> Acesso em: 01 mar. 2015.

_____. Resolução seti n.º 0061/2014. Designar para comporem a Comissão Universidade para os Índios. Designar para comporem a Comissão Universidade para os Índios – CUIA. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, n. 9270, p. 66, 15 ago. 2014. Disponível em: <<https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?action=pgLocalizar&enviado=true&numero=9270&dataInicialEntrada=&dataFinalEntrada=&search=+Designar+para+comporem+a+Comiss%E3o+Universidade+para+os+%CDndios&diarioCodigo=3&submit=Localizar&localizador=>>> Acesso em: 01 mar. 2015.

_____. Resolução SETI n.º 189/2015. Designar para comporem a Comissão Universidade para os Índios – CUIA. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, n. 9547, p. 53, 01 de outubro de 2015. Disponível em: <<https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?action=pgLocalizar&enviado=true&numero=9547&dataInicialEntrada=&dataFinalEntrada=&search=cuia&diarioCodigo=3&submit=Localizar&localizador=>>> Acesso em: 01 out. 2015.

_____. Resolução SETI n.º 047/2012. Resolve designar para comporem a comissão universidade para os índios CUIA. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, 31 maio 2012.

_____. Resolução SETI n.º 001/2002. Designar, para comporem a comissão interinstitucional a que se refere o art. 3 da resolução conjunta N 035/2001. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, 27 nov. 2002.

_____. Resolução SETI n.º 001/2003. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, 14 out. 2003.

_____. Resolução SETI n.º 022/2009. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, 18 maio 2009.

_____. Resolução SETI n.º 176/2010. Designa os componentes da CUIA. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, 14 de junho de 2010.

_____. Resolução Conjunta Nº 002/2004 - 26 de Outubro de 2004: Instituir, em caráter permanente e interinstitucional, a Comissão Universidade para os Índios – CUIA. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, n. 6845 de 3 de Novembro de 2004e. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=77070&codTipoAto=13&tipoVisualizacao=original>> Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Resolução SETI n. 015, de 17 de março de 2008. Institui o Programa Bolsa Auxílio para Estudantes Indígenas. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, n. 7700, de 14 de Abril de 2008. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=75070&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original>> Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Resolução Conjunta n.º 001/2001 em 20/12/2001. Assinaram Universidades Estaduais de Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Oeste do Paraná e Centro Oeste. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, 2001d.

PARELLADA, Cláudia Inês. **Vida indígena no Paraná: memória, presença, horizontes**. Curitiba: Provopar Ação Social, 2006.

PAULINO, Marcos M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

QUEIROZ, Maria I. P. Variações sobre a técnica de gravador de registro de informação viva. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RIO DE JANEIRO. Lei n. 5.346, de 11 de Dezembro de 2008. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. **JusBrasil**, 11 dez. 2008.

_____. Lei nº 3.524 de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. **JusBrasil**, 2001. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10536532/lei-n-3524-de-28-de-dezembro-de-2000-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

_____. Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências. **JusBrasil**, 2001. Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

RODRIGUES, Isabel Cristina; NOVAK, Maria Simone Jacomini; FAUSTINO, Rosangela Célia. A política pública de educação superior indígena no Paraná: percursos, dilemas e perspectivas. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.3, n.1, p. 25-38, 2014.

RODRIGUES, Isabel Cristina; WAWZYNIAK, João Valentin. **Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná: reflexões**. 2006. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/275.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos**. 1998. (Manuscrito elaborado para el Programa de Apoyo a la Gerencia Social en Brasil - Banco Interamericano de Desarrollo: INDES).

SANTO, Ana Cristina do Espírito. **A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes da Universidade Federal da Bahia, nos cursos de alta demanda, pós-sistema de cotas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). **Políticas públicas: coletânea**. Brasília: Enap, 2006. p. 21-42.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas, conceitos, esquemas de análise e casos práticos**. 2. ed. [S.l.]: Cengage Learning, 2013

SILVA JÚNIOR, Gerson Alves da. Educação inclusiva e diferenciada indígena. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília v. 20, n. 1, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000100006>. Acesso em: 4 mar. 2016.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Org.). **O negro na Universidade: o direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 21-47.

SOUSA, Kílvia Mara Albuquerque de. O revés da meritocracia e as cotas para o ingresso dos negros no ensino superior. In: ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE LUCIANO FEIJÃO, 6., 2013, Sobral-CE. **Anais...** Sobral: Faculdade Luciano Feijão, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, Jul/dez 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **DASC - Divisão de Assistência à Saúde da Comunidade**. Disponível em: <<http://www.uel.br/hu/dasc/>>. Acesso em 02 nov. 2015.

_____. **Deliberação nº 033/2014**. Estabelece adequações curriculares ao Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os Estudantes Indígenas da Universidade Estadual de Londrina, a serem implantadas a partir do ano letivo de 2015. Londrina, 2014a. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_33_14.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015.

_____. **Portaria 2.235 de 01/04/2011**. Constituir a Comissão Universidade para os Índios CUIA-UEL. Londrina : UEL, 2011.

_____. **Portaria nº 1.237/2007**. Constitui grupo de trabalho de acompanhamento os estudantes da UEL. 22 mar. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/portaria_1237.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. **Portaria nº 1.410/2005**. Constitui grupo de trabalho de acompanhamento dos estudantes indígenas da UEL. Londrina : UEL, 30 mar. 2005.

_____. **Portaria nº 1410/2015**. Designar membro para a Comissão Universidade para índios – CUIA-UEL. 13 abr. 2015a Londrina, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/portaria_1410.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. **Portaria Nº 185/2013**. Constitui a Comissão Universidade para índios – CUIA-UEL. 22 jan. 2013a. Disponível em: <<http://jas.uel.br/AtoNormativo/ConsultaAto.iface>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. **Portaria nº 20/2015**. Designar membro para a Comissão Universidade para índios – CUIA-UEL. 8 jan. 2015b. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/portaria_020.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. **Portaria Nº 4008/2014.** Constituir a Comissão Universidade para os Índios CUIA/UEL. Londrina : UEL, 4 ago. 2014b.

_____. **Portaria nº 4541/ 2015.** Designar membro para a Comissão Universidade para índios – CUIA-UEL. Londrina, 31 ago. 2015c.

_____. **Portaria Nº 5382/2013.** Designar membro para a Comissão Universidade para índios – CUIA-UEL. 18 set. 2013b Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/portaria_5382.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. **Portaria nº 5831/214.** Londrina, 11 set. 2014c. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/portaria_5831.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. **Portaria nº 5835/2014.** Constitui o Grupo de trabalho para assessorar a Pró-reitoria de graduação no acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas. Londrina, 12 set. 2014d. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/portaria_5835.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. **Portaria Nº 5909/2013.** Designar a Profa. Gisele Krodel Rech (CECA) para integrar a Comissão Universidade para os Índios CUIA/UEL. Londrina, 15 out. 2013c. Disponível em: <http://jas.uel.br/RepositorioAtoExecutivo//resources/TIPO_4/2013/5909.pdf> Acesso em: 8 mar. 2016.

_____. **Portaria nº 6.227/2002.** Constitui grupo de trabalho de acompanhamento dos estudantes indígenas da UEL. Londrina, 25 out. 2002.

_____. **Portaria nº 7.200/2014.** Constitui o Grupo de trabalho para assessorar a Pró-reitoria de graduação no acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas. Londrina, **28 nov. 2014e.** Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/portaria_7200.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. **Portaria n. 4.800/2014.** Constitui a Comissão Universidade para o Índio (CUIA/UEL). Londrina, 4 ago. **2014f.** Disponível em: < http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/portaria_4800.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. **Processo 27.415/2014, abertura dia 12/11/2014.** Encaminha para apreciação a minuta d deliberação do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os Estudantes Indígenas da UEL. 1ª. tramitação, Pró-Reitoria de Graduação. 18 folhas. Londrina : UEL, 2014g.

_____. **Resolução CEPE 004/2009.** Regulamento o acesso e a permanência, nos cursos de graduação, dos estudantes indígenas contemplados com reserva de vagas. Londrina, 19 fev. 2009.

_____. **Resolução CEPE 085/2010.** Regulamento a concessão de dilatação de prazo para a conclusão de curso de graduação na Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 26 ago. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2010/resolucao_85_10.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. **Resolução CEPE nº 028/2015.** Estabelece adequação à Resolução CEPE nº 001/2015, que dispõe sobre o Calendário das Atividades de Ensino dos Cursos de Graduação, da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015e. Disponível em:

<http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2015/resolucao_28_15.pdf> Acesso em: 13 maio 2016.

_____. **Resolução CEPE/CA 133/2013**. Cria o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina, a ser implantado a partir do ano letivo de 2014. 14 nov. 2013e. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2013/resolucao_133_13.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. Pro-Reitoria de Graduação. **Edital 001/2015**. XV Vestibular dos povos indígenas no Paraná. Londrina, 21 ago 2015d. Disponível em <http://www.uel.br/prograd/download/vestibular_indigena/edital_01_15.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2015.

_____. **Edital PROGRAD 02/2016**. XV Vestibular dos povos indígenas do Paraná – 2016 - Matrícula. Londrina, 19 jan. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/documentos/editais/2016/edital_02_16.pdf> Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Processo 27.186/2013, abertura dia 17/10/2013**. Título: OF.CUIA.003/2013: encaminhamento para apreciação proposta do Curso Intercultural de Iniciação Acadêmica para auxiliar na permanência e desenvolvimento acadêmico dos estudantes indígenas da UEL. Londrina: UEL, 2013d.

_____. **Regimento Geral da UEL**. Londrina, 2014h. Disponível em: <http://www.uel.br/aai/pages/arquivos/Regimento_Geral_2014_03_19.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Resolução CEP nº 205/2006**. Normaliza o processo de ocupação de vagas, matrícula e acompanhamento dos alunos indígenas beneficiados pela Lei nº 14.995/2006. Maringá, **13 dez.** 2006. Disponível em: <<http://www.scs.uem.br/2006/cep/205cep2006.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

VILA NOVA, Adeildo; SANTOS, Edjan Alves. Políticas Públicas de Ação Afirmativa. In: _____. **Mulheres negras**: histórias de resistência, de coragem, de superação e sua difícil trajetória de vida na sociedade brasileira. São Paulo: Espaço Científico Livre Projetos Editoriais, 2010. p. 47-50.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos . trad. Daniel Grassi 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevistas realizadas

S.K.J.S. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 25 set. 2015. Entrevista a Roseli Alves.

A.L.G.J. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 25 set. 2015. Entrevista a Roseli Alves.

I.L.J. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 16 fev. 2016. Entrevista a Roseli Alves.

E.L.J. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 23 jan. 2016. Entrevista a Roseli Alves.

E.O.C.C. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 16 fev. 2016. Entrevista a Roseli Alves.

C.L. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Terra Indígena Barão de Antonina, 30 jan. 2016. Entrevista a Roseli Alves.

H.D.A. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 26 jan. 2016. Entrevista a Roseli Alves.

J.P.S. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 23 jan. 2016. Entrevista a Roseli Alves.

Q.N.F. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 01 fev. 2016. Entrevista a Roseli Alves.

B.E.F. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 29 jan. 2016. Entrevista a Roseli Alves.

I.C.R. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 22.set. 2016. Entrevista a Roseli Alves.

I.N.O. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 01 out. 2015. Entrevista a Roseli Alves.

L.A.N. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 27 Jan. 2016. Entrevista a Roseli Alves.

W.R.A. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 21 jan. 2016. Entrevista a Roseli Alves.

F.L.V. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 21 jan. 2016. Entrevista a Roseli Alves.

J.C.A.S.K. “O Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. Londrina-PR, Universidade Estadual de Londrina, 08 dez 2015. Entrevista a Roseli Alves.

APÊNDICE B

Perfil dos entrevistados, integrantes e ex-integrantes da CUIA

Entrevistado(a)	Cargo	Graduação	IES	Atua ou atuou na CUIA como:	Tempo de contribuição até 2015
E-1	Docente	História	UEM	- Membro ou Presidente da CUIA Estadual - Membro ou Presidente da CUIA-UEM	11 anos 2001-2007 2012-2015
E-2	Docente	Serv. Social	UEL	- Membro ou Presidente da CUIA Estadual - Membro ou Presidente da CUIA-UEL	9 anos 2001-2004 2011-2015
E-3	Docente	Ciências Sociais	UEL	- Membro da CUIA Estadual - Membro ou Presidente da CUIA-UEL	4 anos 2005-2008
E-4 ¹	Assistente Social	Ciências Sociais	UEL	- Membro da CUIA Estadual - Membro da CUIA-UEL	10 anos 2005-2007 2009-2015
E-5	Docente	Física	UEL	- Membro da CUIA Estadual - Membro da CUIA-UEL	2002-2005

¹ O entrevistado possui mais tempo de contribuição, uma vez que esteve na primeira comissão na UEL (2002) e em outros períodos, mesmo sem portaria.

APÊNDICE C

Perfil dos estudantes indígenas entrevistados

Entrevistado(a)	Etnia	Idade	Sexo	Est. Civil	Filhos	1ª. Vez na Faculdade?	Curso Pretendido /Escolhido	T.I	Residência
Estudantes que frequentam o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica									
E-6	Guarani	29 a	F	Solteira	2	Não - 4ª vez	Ciências Sociais	Laranjinha	Londrina
E-7 ¹	Guarani	24 a	M	Casado	1	Não	Direito	Laranjinha	Londrina
E-8	Kaingang	33 a	F	Divorciada	2	Sim	Direito	Barão de Antonina	Londrina
E-9 ²	Guarani	33 a	M	Casado	2	Não - 3ª vez	Historia	Barão de Antonina	Na aldeia
E-10 ¹	Guarani	19 a	F	Solteira	Não	Sim	Medicina	Laranjinha	Londrina
E-11	Guarani	27 a	F	Solteira	Não	Não - 3ª vez	Medicina	Laranjinha	Londrina
E-12 ³	Kaingang	23 a	F	Solteira	Não	Sim	Geografia	Barão de Antonina	Na aldeia
E-13	Kaingang	20 a	F	Solteira	Não	Sim	Artes visuais	Apucaraniha	Na aldeia
E-14	Kaingang	26 a	F	Casada	2	Não - 3ª vez	Pedagogia	Barão de Antonina	Londrina

¹Estudante regularmente matriculado em 2015, ficou retido em 2014.

²Estudante ficou reprovado por nota e falta em 2014 e perdeu sua vaga na UEL. Não tinha a guarda do filho e portanto não recebia o adicional da bolsa. Na ocasião tinha um filho e morava em Londrina.

³Durante o ano letivo a estudante morou parte do tempo na aldeia e parte em Londrina

APÊNDICE D

Perfil dos educadores do ciclo intercultural de iniciação acadêmica

Entrevistado(a)	Cargo	Disciplina ministrada	IES	Curso de Graduação:	Ano de atuação no Ciclo
E-15	Educador do Ciclo	Matemática	UEL	- 3º ano de Matemática	2015
E-16	Educadora do Ciclo	Língua Portuguesa	UEL	- 3º ano de Letras	2015

APÊNDICE E

Apêndice E - Comissões constituídas para atuar nos grupos de trabalhos e nos vestibulares.

Resolução	Data	Membros	Local/Período da Realização
001	20/12/2001	Ronaldo Canto Jorgensen (UNICENTRO) Soeli Aparecida Morozini (UNICENTRO) Déa Maria ferreira Silveira (UNICENTRO) Marcos Alexandre Bronoski (UNICENTRO) Wagner Roberto do Amaral (UEL) Esio Dolci (UEL) Maria Regina Clivati Capelo (UEL) Isabel Cristina Rodrigues (UEM) Maria das Graças de Oliveira (UEM) Cláudia Netto do Valle (UEM) Ailton Elias Schafranski (UEPG) José Carlos Borsato (UEPG) Luiz Carlos Schmidt Pinto (UEPG) Elza Corbari Buttura (UNIOESTE) Evanilde Pereira Salles Lange (UNIOESTE) Mariângela Alice Pieruccini (UNIOESTE)	2002 I Vestibular UNICENTRO 04 a 06/02/2002
001	27/11/2002	Luiz Rogério Oliveira da Silva (UEL) Wagner Roberto do Amaral (UEL) João Valentin Wawzyniak (UEL) Maria Regina Clivati Capelo (UEL) Isabel Cristina Rodrigues (UEM) Maria das Graças de Oliveira (UEM) Cláudia Netto do Valle (UEM) José Carlos Borsato (UEPG) José Roberto de Vasconcelos Galdino (UEPG) Ivori José Galet (UEPG) Evanilde Pereira Salles Lange (UNIOESTE) Paulo Humberto Porto Borges (UNIOESTE) Salette Lucia Pazza Pereira (UNIOESTE) Carlos Eduardo Schipanski (UNICENTRO) Déa Maria Ferreira Silveira (UNICENTRO) Ronaldo Canto Jorgensen (UNICENTRO) Reinéro Antonio Lérias (UNESPAR) Fátima Rogério O. da S. A. C. Padoan (UNESPAR) Carmen Sílvia G. Alves Purger (UNESPAR)	2003 - II Vestibular UEL 14 a 16/02/2003
001	14/10/2003	Vilmar Malacarne (UNIOESTE) Evanilde Pereira Salles Lange (UNIOESTE) Paulo Humberto Porto Borges (UNIOESTE) Célio Escher (UNIOESTE) Cláudio Barradas Sebastião (UNIOESTE) Reinero Antonio Lérias (UNESPAR) Maria da Glória Navarro (UNESPAR) Fátima Aparecida da Cruz Padoam (UNESPAR) José Carlos Borsato (UEPG) José Tadeu Dolinski (UEPG) José Roberto de Vasconcelos Galdino (UEPG) Carlos Eduardo Schipanski (UNICENTRO) Déa Maria Ferreira Silveira (UNICENTRO) Isabel Cristina Rodrigues (UEM) Maria das Graças de Oliveira (UEM) Cláudia Netto do Valle (UEM) Maria Inês Nobre Ota (UEL) Wagner Roberto do Amaral (UEL)	2004 – III Vestibular UNIOESTE 02 a 04/02/2004

		João Valentin Wawzyniak (UEL)	
047	03/11/2004	João Valentin Wawzyniak (UEL) Maria Inês Nobre Ota (UEL) Wagner Roberto do Amaral (UEL) Isabel Cristina Rodrigues (UEM) Annie Rose dos Santos (UEM) Maria Aparecida Honório (UEM) José Roberto de Vasconcelos Galdino (UEPG) José Tadeu Dolinski (UEPG) José Carlos Borsato (UEPG) Evanilde Pereira Salles Lange (UNIOESTE) Paulo Humberto Porto Borges (UNIOESTE) Protásio Paulo Langer (UNIOESTE) Carlos Eduardo Schipanski (UNICENTRO) Déa Maria Ferreira Silveira (UNICENTRO) Florindo Wistuba Júnior (UNESPAR) Iokako Hatsoka (UNESPAR) Cimea Barato Bevilaqua (UFPR) Edilene coffaci de Lima (UFPR) Ricardo Cid Fernandes (UFPR)	2005 IV Vestibular UEM 18 a 20/01/2005
047	17/08/2005	Luiz Antonio Cabello Norder (UEL) Maria Inês Nobre Ota (UEL) Ludoviko Carnasciali dos Santos (UEL) Isabel Cristina Rodrigues (UEM) João Cesar Guirado (UEM) Maria Aparecida Honório (UEM) José Roberto de Vasconcelos Galdino (UEPG) José Tadeu Dolinski (UEPG) José Carlos Borsato (UEPG) Evanilde Pereira Salles Lange (UNIOESTE) Evaldo Mendes da Silva (UNIOESTE) Joubert Max Maranhão (UNIOESTE) Carlos Eduardo Schipanski (UNICENTRO) Déa Maria Ferreira Silveira (UNICENTRO) Florindo Wistuba Júnior (UNESPAR) Aécio Rodrigues de Melo (UNESPAR) Wanisley Pedroso Guelfi (UFPR) Cristiane Ribeiro da Silva (UFPR) Rodrigo Antonio Machado (UFPR) Carmen Lucia da Silva (UFPR)	2006 V Vestibular UEPG 07 a 09/02/2006 2006 VI Vestibular UFPR 09 e 10/12/2006
039	02/07/2007	Luiz Antonio Cabello Norder (UEL) Silvana Drumond Monteiro (UEL) Ludoviko Carnasciali dos Santos (UEL) Isabel Cristina Rodrigues (UEM) João Cesar Guirado (UEM) Maria Aparecida Honório (UEM) José Roberto de Vasconcelos Galdino (UEPG) José Tadeu Dolinski (UEPG) José Carlos Borsato (UEPG) Evanilde Pereira Salles Lange (UNIOESTE) Evaldo Mendes da Silva (UNIOESTE) Antonio Pimentel Pontes Filho (UNIOESTE) Déa Maria Ferreira Silveira (UNICENTRO) Angelita Maria de Ré (UNICENTRO) José Ronaldo Mendonça Fassheber (UNICENTRO) Marcelo Zequinão de Almeida (UNESPAR) Patrícia Laure Gaulier (UNESPAR) Márcio Akio Ohira (UENP) Vanderléia da Silva Oliveira (UENP) Cristiane Ribeiro da Silva (UFPR)	2007 VII Vestibular UNICENTRO 16 e 17/12/2007

		Eduardo Harder (UFPR) Neusa Rosa Nery de Lima Moro (UFPR) Robson Tadeu Bolzon (UFPR)	
026	14/05/2008	Luiz Antonio Cabello Norder (UEL) Silvana Drumond Monteiro (UEL) João Valentin Wawzyniak (UEL) João Cesar Guirado (UEM) Lúcio Tadeu Mota (UEM) Rosângela Célia Faustino (UEM) José Tadeu Dolinski (UEPG) José Roberto de Vasconcelos Galdino (UEPG) José Carlos Borsato (UEPG) Maria Salete Marcon (UEPG) Evanilde Pereira Salles Lange (UNIOESTE) Evaldo Mendes da Silva (UNIOESTE) Antonio Pimentel Pontes Filho (UNIOESTE) Déa Maria Ferreira Silveira (UNICENTRO) Angelita Maria de Ré (UNICENTRO) José Ronaldo Mendonça Fassheber (UNICENTRO) Patrícia Laure Gaulier (UNESPAR) Márcio Akio Ohira (UENP) Vanderléia Silva Oliveira (UENP) Aécio Rodrigues de Melo (UENP) Cristiane Ribeiro da Silva (UFPR) Eduardo Harder (UFPR) Neusa Rosa Nery de Lima Moro (UFPR) Robson Tadeu Bolzon (UFPR)	2008 VIII Vestibular UEL 16 e 17/12/2008
22	18/05/2009	Silvana Drumond Monteiro (UEL) João Valentin Wawzyniak (UEL) Betty Elmer Finatti (UEL) João Cesar Guirado (UEM) Maria Simone Jacomini Novak (UEM) Rosângela Célia Faustino (UEM) José Tadeu Dolinski (UEPG) José Roberto de Vasconcelos Galdino (UEPG) Maria Salete Marcon gomes Vaz (UEPG) Evanilde Pereira Salles Lange (UNIOESTE) Allan de Paula Oliveira (UNIOESTE) Antonio Pimentel Pontes Filho (UNIOESTE) Déa Maria Ferreira Silveira (UNICENTRO) Ana Lúcia Crisóstomo (UNICENTRO) Itamar Adriano Tagliari (UNICENTRO) Patrícia Laure Gaulier (UNESPAR) Márcio Akio Ohira (UENP) Celso Aoki (UENP) Aécio Rodrigues de Melo (UENP) Eduardo Harder (UFPR) Andrea Carvalho Mendes de Oliveira Castro (UFPR) Anaelisa de Castro Freitas (UFPR) Laura Ceretta Moreira (UFPR) Marcos Silva da Silveira (UFPR)	IX Vestibular 2009 UNIOESTE 14 e 15/12/2009 Continuação Continua...
176	14/06/2010	João Valentin Wawzyniak (UEL) Betty Elmer Finatti (UEL) Marcos Rodrigues Aulicino (UEL) João Cesar Guirado (UEM) Maria Simone Jacomini Novak (UEM) Rosângela Célia Faustino (UEM) José Roberto de Vasconcelos Galdino (UEPG) Olavo Martins Ayres (UEPG) Maria Marce Moliani (UEPG)	X Vestibular 2010 UEM 16 e 17/12/2010

		<p>Evanilde Pereira Salles Lange (UNIOESTE) Allan de Paula Oliveira (UNIOESTE) Déa Maria Ferreira Silveira (UNICENTRO) Ana Lúcia Crisóstomo (UNICENTRO) Itamar Adriano Tagliari (UNICENTRO) Patrícia Laure Gaulier (UNESPAR) Márcio Akio Ohira (UENP) Celso Davi Aoki (UENP) Aécio Rodrigues de Melo (UENP) Eduardo Harder (UFPR) Ana Elisa de Castro Freitas (UFPR) Laura Ceretta Moreira (UFPR) Laura Perez Gil (UFPR)</p>	
065/2011	23/05/2011	<p>João Batista Martins (UEL) Betty Elmer Finatti (UEL) Marcos Rodrigues Aulicino (UEL) João Cesar Guirado (UEM) Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (UEM) Rosângela Célia Faustino (UEM) José Roberto de Vasconcelos Galdino (UEPG) Olavo Martins Ayres (UEPG) Maria Marce Moliani (UEPG) Evanilde Pereira Salles Lange (UNIOESTE) Allan de Paula Oliveira (UNIOESTE) Valdeci Batista de Melo Oliveira (UNIOESTE) Déa Maria Ferreira Silveira (UNICENTRO) Ana Lúcia Crisóstimo (UNICENTRO) Patrícia Laure Gaulier (UNESPAR) Márcio Akio Ohira (UENP) Aécio Rodrigues de Melo (UENP) Eduardo Harder (UFPR) Ana Elisa de Castro Freitas (UFPR) Laura Ceretta Moreira (UFPR) Miguel Alfredo Carid (UFPR)</p>	<p>XI Vestibular UEPG</p> <p>14 e 15/12/2011</p>
047	31/05/2012	<p>Tania Mara Domingues (SETI) Betty Elmer Finatti (UEL) Wagner Roberto do Amaral (UEL) Érika Juliana Dmtruk (UEL) João Cesar Guirado (UEM) Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (UEM) Isabel Cristina Rodrigues (UEM) José Roberto de Vasconcelos Galdino (UEPG) Olavo Martins Ayres (UEPG) Letícia Fraga (UEPG) Allan de Paula Oliveira (UNIOESTE) Elenice Lesczynski (UNIOESTE) Paulo Humberto Porto Borges (UNIOESTE) Déa Maria Ferreira Silveira (UNICENTRO) Juliane Sachser Angnes (UNICENTRO) Oséias de Oliveira (UNICENTRO) Sidalva Maria dos Santos Wawzyniak (UNESPAR) Rosimara Viol (UNESPAR) Giseli Camargo Thá (UNESPAR) Claudia Aparecida de Mattos Wiech (UNESPAR) Lucimeri Mendes Leony (UNESPAR) Patricia Laure Gaulier (FAFIPAR/UNESPAR) Beatriz Vasconcelos (FAFIPAR/UNESPAR)</p>	<p>XII Vestibular UFPR</p> <p>13 e 14/12/2012</p>

		<p>Valdir Anhucci (FECEA/UNESPAR) Márcio Akio Ohira (UENP) Aécio Rodrigues de Melo (UENP) Ana Elisa de Castro Freitas (UFPR) Laura Ceretta Moreira (UFPR) Valéria Dos Santos de Oliveira (UFPR) Wanirley Pedroso Guelfi (UFPR)</p>	
048	03/06/2013	<p>Tania Mara Domingues (SETI) Betty Elmer Finatti (UEL) Wagner Roberto do Amaral (UEL) Maria José Guerra de Figueiredo Garcia (UEL) João Cesar Guirado (UEM) Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (UEM) Isabel Cristina Rodrigues (UEM) José Roberto de Vasconcelos Galdino (UEPG) Olavo Martins Ayres (UEPG) Letícia Fraga (UEPG) Elenice Lesczynski (UNIOESTE) Clódis Boscarioli (UNIOESTE) Déa Maria Ferreira Silveira (UNICENTRO) Juliane Sachser Angnes (UNICENTRO) Oséias de Oliveira (UNICENTRO) Sidnalva Maria dos Santos Wawzyniak (UNESPAR) Giseli Camargo Thá (UNESPAR) Solange Straube Stecz (UNESPAR) Dulcinéia Galliano (UNESPAR) Patricia Laure Gaulier (UNESPAR)/EMBAP Maria Simone Jacomini Novak (UNESPAR)/Paranavai Márcio Akio Ohira (UENP) Aécio Rodrigues de Melo (UENP) Ana Elisa de Castro Freitas (UFPR) Andrea Carvalho Mendes de Oliveira Castro (UFPR) Wanirley Pedroso Guelfi (UFPR)</p>	<p>XIII Vestibular UENP</p> <p>11 e 12/12/2013</p>
061	18.08.2014	<p>Tania Mara Domingues (SETI) Betty Elmer Finatti (UEL) Wagner Roberto do Amaral (UEL) Maria José Guerra de Figueiredo Garcia (UEL) João Cesar Guirado (UEM) Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (UEM) Isabel Cristina Rodrigues (UEM) José Roberto de Vasconcelos Galdino (UEPG) Olavo Martins Ayres (UEPG) Letícia Fraga (UEPG) Elenice Lesczynski (UNIOESTE) Clódis Boscarioli (UNIOESTE) Eloá Soares Dutra Kstelic (UNIOESTE) Déa Maria Ferreira Silveira (UNICENTRO) Juliane Sachser Angnes (UNICENTRO) Clauton Luiz da Silva (UNICENTRO) Dulcinéia Galliano (UNESPAR)/FAP Sidnalva Maria dos Santos Wawzyniak (UNESPAR)/FAP Patricia Laure Gaulier (UNESPAR)/EMBAP Maria Simone Jacomini Novak (UNESPAR)/Paranavai Márcio Akio Ohira (UENP)</p>	<p>XIV Vestibular 2014 UNICENTRO</p> <p>18 e 19/12/2014</p>

		Mateus Luiz Biancon (UENP) Ana Elisa de Castro Freitas (UFPR) Ligia Maria Rosseto (UFPR) Kelvy Kadge Oliveira Nogueira (UFPR)	
189	18/092015	Tania Mara Domingues (SETI) Betty Elmer Finatti (UEL) Wagner Roberto do Amaral (UEL) Kennedy Piau Ferreira (UEL) João Cesar Guirado (UEM) Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (UEM) Isabel Cristina Rodrigues (UEM) José Roberto de Vasconcelos Galdino (UEPG) Olavo Martins Ayres (UEPG) Lucimara Cristina de Paula (UEPG) Elenice Lesczynski (UNIOESTE) Clódis Boscarioli (UNIOESTE) Eloá Soares Dutra Kstelic (UNIOESTE) Déa Maria Ferreira Silveira (UNICENTRO) Juliane Sachser Angnes (UNICENTRO) Sueli Aparecida Córdova Gomes (UNICENTRO) Sidnalva Maria dos Santos Wawzyniak (UNESPAR)/Curitiba Maria Simone Jacomini Novak (UNESPAR)/Paranavai Ricardo Aparecido Campos (UENP) Flávio Rodrigo Furlanetto (UENP) Jean Carlos Moreno (UENP) Ana Elisa de Castro Freitas (UFPR) Ligia Maria Rosseto (UFPR) Kelvy Kadge Oliveira Nogueira (UFPR)	XV Vestibular 2015 UEL 10 e 11/12/2015

Fonte: A autora, baseado na pesquisa realizada conforme as Resoluções SETI-PR.

APÊNDICE F

Modelo da entrevista semiestruturada utilizado para as entrevistas com os membros da CUIA

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

Pesquisadora: Roseli Alves

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Isabel Cristina Rodrigues

Data da entrevista: ___/___/_____

Local da entrevista: _____

Nome do Entrevistado: _____

- 1) O(a) senhor(a) poderia se identificar, por favor, e contar desde quando atua na CUIA e como tem sido essa atuação?
- 2) Quais são as suas principais atribuições como membro da CUIA?
- 3) Quais são os maiores obstáculos encontrados pela CUIA dentro e fora da universidade/(administração e comunidade universitária)?
- 4) Como era a CUIA na UEL antes da ampliação e por que desse formato que se apresenta hoje?
- 5) Como, por que e quando começaram as discussões com relação à criação do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para estudantes indígenas na UEL.
- 6) Como a evasão dos estudantes indígenas pode ser pensada/analizada?
- 7) Baseado na sua experiência, quais são as maiores dificuldades encontradas pelos indígenas na universidade?
- 8) Quais são suas expectativas com relação ao ciclo?
- 9) Quais são as fragilidades/limites do Ciclo?
- 10) Quais são os pontos positivos do ciclo (pensando em resultados)?
- 11) O que você acha da implantação do ciclo nas demais universidades do estado?

APÊNDICE G

Modelo da entrevista semiestruturada utilizado para as entrevistas com os estudantes indígenas do ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas na UEL

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

Pesquisadora: Roseli Alves

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Isabel Cristina Rodrigues

Data da entrevista: ___/___/_____

Local da entrevista: _____

Nome do(a) entrevistado(a):

Terra Indígena em que reside:

Município: Etnia:

Idade: Estado civil: () casado/a () solteiro/a () separado/a () viúvo/a

Possui filhos? () Sim () Não.

Quantos? _____.

- 1) E você já iniciou outro curso de Graduação?
- 2) E qual é o curso pretendido hoje?
- 3) E quando você prestou vestibular de novo. Era esse curso que você queria fazer?
- 4) E quais são as facilidades, os apoios encontrados dentro da UEL? O que te instiga estar na Universidade
- 5) E quais são as dificuldades encontradas dentro da UEL? Quais são os maiores desafios e os maiores obstáculos encontrados na universidade?
- 6) Com relação ao aprendizado no ciclo, você tem alguma dificuldade ?
- 7) De onde vem as dificuldade ?
- 8) Como é que foi o seu aproveitamento durante o ciclo, quais foram as suas expectativas, o que você pensava em relação ao ciclo e se elas foram atendidas?
- 9) E as suas expectativas em relação ao ciclo foram atendidas?
- 10) Qual a intenção que você tem com o curso?
- 11) Quais são as fragilidades do ciclo?
- 12) E o que você acha de implantar o Ciclo em outras Universidades?
- 13) Você cursou o Ciclo em 2014 e desistiu por quê?
- 14) E quais os obstáculos encontrados na universidade?

APÊNDICE H

Modelo da entrevista semiestruturada utilizado para as entrevistas com os Educadores do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para Estudantes Indígenas na UEL

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

Pesquisadora: Roseli Alves

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Isabel Cristina Rodrigues

Data da entrevista: ___/___/_____

Local da entrevista: _____

Nome do(a) entrevistado(a):

- 1) Como você se interessou em atuar como educador no ciclo ?
- 2) E como é o seu relacionamento em sala de aula com esses estudantes indígenas?
- 3) Você sente alguma dificuldade relacionada ao ensino/aprendizagem e aluno/educador?
- 4) De onde você acha que as dificuldades? Você acha que é só pela questão indígena/cultura?
- 5) O que o professor Universitário, deve fazer para atingir o objetivo de ensinar os públicos com outras culturas?
- 6) E o que você acha do ciclo e da implantação dele nas demais universidades?
- 7) E como você percebe a realidade indígena dentro da universidade e também desse convívio que você teve durante este ano com eles? Relacionamento? Toda essa realidade vivida, pelo indígena dentro da universidade e fora dela?
- 8) Quais são as fragilidades do ciclo?
- 9) Quais são os pontos positivos?

APÊNDICE I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Roseli Alves, mestranda pela Universidade Estadual de Maringá - UEM e pesquisadora, gostaria de convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada “Análise do Ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”. A pesquisa faz parte da minha dissertação junto ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/UEM, curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, orientada pela Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é apresentar e discutir a experiência de criação e implantação do “Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica”, programa criado em 2013, implantado em 2014, destinado ao acompanhamento da permanência dos estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina, como um instrumento de ação necessária ao fortalecimento da política pública de ação afirmativa no Paraná, que destina vagas suplementares para os indígenas nas universidades públicas, em cumprimento à Lei Estadual 13134/2001, substituída pela 14995/2006. O estudo tem como metodologia o acompanhamento das reuniões e atividades do Ciclo Intercultural e das ações da Comissão Universidade para os Índios (CUIA); realização de entrevistas abertas semiestruturadas com integrantes da CUIA e com os Alunos e Educadores do Ciclo; revisão da literatura sobre o assunto; e análise dos atos normativos de criação e funcionamento do mesmo. Com este trabalho espera-se refletir sobre a necessidade de ampliação do “Ciclo Intercultural” para as IES públicas do Paraná. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa para dissertação da Mestranda Roseli Alves coordenada pela Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues.

Data: _____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Roseli Alves, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supramencionado.

Data: _____

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Roseli Alves

Endereço: Rua Itajaí, nº 557, Bloco 16 Apto. 21, Vila Nova – Londrina/PR.

Telefone/e-mail: (43) 3356-1959, (43) 33714637 ou (43) 9996-0261 sec.roselialves@gmail.com, roselialves@uel.br.

APÊNDICE J

Projetos de pesquisa

ANO	PROJETO	RESUMO
1985	A reserva de Apucarana e a expropriação territorial dos indígenas.	Não consta Resumo
1987	As várias formas de inserção dos índios na sociedade nacional	Não consta Resumo
1987	Alfabetização em Kaingang : sedimentação e manutenção da língua.	Não consta Resumo
1991	Estudo epidemiológico em população indígena (Kaingang) na reserva de Tamarana - Londrina-PR.	A tuberculose é uma doença infectocontagiosa, que apesar de todos os avanços tecnológicos continua representando um grave problema de saúde pública. Os dados epidemiológicos são indispensáveis para o controle da doença. A detecção de novos casos constitui a chave de toda a sua luta eficaz. Sabemos que a população indígena é mais susceptível ao bacilo tuberculoso. Existe em nossa região algumas reservas indígenas, porém não existem dados estatísticos que nos mostrem como a doença se comporta neste grupo populacional, e muito menos como a capacidade imunológica de defesa contra esta infecção se estabelece e mantém. Através da anamnese e do exame físico pretendemos levantar todos os dados epidemiológicos de relevância e através de alguns exames laboratoriais estudar o sistema imunológico nesta população.
1993	A questão indígena no Paraná e o papel da imprensa escrita.	Este trabalho, resultado de pesquisa desenvolvida em alguns jornais de Londrina, pretende demonstrar que a grande maioria das matérias publicadas sobre a questão indígena explicita como a imprensa escrita reproduz a visão preconceituosa e equivocada da sociedade em geral.
1997 e 2006	Abordagem do nível morfosintático da língua Kaingang sob o ponto de vista do funcionalismo Givoniano. Parte I e Parte II,	A língua kaingang (família linguística jê) é falada por aproximadamente 10.500 pessoas distribuídas nos três estados do sul do Brasil e em São Paulo. No Paraná, são 4.300 indivíduos que vivem em 15 áreas indígenas, 3 das quais situadas no norte do Paraná. Apenas neste estado, há 15 escolas indígenas onde atuam cerca de 50 professores bilíngues no ensino da língua kaingang. Este trabalho pretende abordar o nível morfosintático do kaingang sob o ponto de vista do funcionalismo givoniano, que dá especial atenção ao uso da língua. Esperamos poder contribuir para minimizar uma deficiência, no que diz respeito a estudos a nível morfosintático, existente nos estudos de línguas indígenas brasileiras. Além disso, com a elaboração da gramática pedagógica, é nossa intenção entregar aos professores bilíngues o necessário material sobre a estrutura da língua que ensinam na escola, já que não existe nenhum trabalho desse tipo no qual os professores possam se basear. Por fim, disponibilizaremos, para a comunidade científica, um banco de dados constituído dos itens coletados para nosso trabalho.
2002	Educação intercultural: desafios e perspectivas da identidade e da diferença cultural em práticas educativas e movimentos sociais no Brasil	A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas. O Brasil, sendo historicamente constituído como uma sociedade multiétnica e culturalmente híbrida, enfrenta desafios que se acirram em plano nacional na medida em que se intensificam suas relações internacionais, numa conjuntura hoje agravada por ações políticas de caráter belicista por parte das nações hegemônicas. Nesse contexto, em plano político, evidencia-se o desafio de se promover a igualdade de direitos e de oportunidades para todos os indivíduos e grupos sociais, e simultaneamente, garantir o direito à diferença cultural e pessoal. Em plano social, o de favorecer o desenvolvimento autônomo de sujeitos individuais ou coletivos e, ao mesmo tempo, o de desenvolver a disposição a explicitar e elaborar os conflitos, de modo a fortalecer a identidade pessoal e cultural, ao mesmo tempo que construir processos de entendimento e cooperação entre os diferentes grupos sociais. É na relação entre movimentos sociais de diversas matizes, enraizados em contextos diferentes que se torna possível elaborar novas linguagens e modelos interculturais à altura da complexidade dos desafios contemporâneos. Este é um dos principais desafios assumidos pelo grupo que vem desenvolvendo este projeto de pesquisa em educação intercultural, ao focalizar os processos

		<p>históricos e sociais em que se evidenciam tensões inerentes a ambivalências constitutivas da identidade e da diferença cultural. A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais. desde o lançamento dos parâmetros curriculares nacionais , que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais, o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional, com o desenvolvimento do referencial curricular nacional para as escolas indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos do gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas e dos movimentos de pessoas de terceira idade, nos diferentes processos educativos e sociais. O presente projeto - buscando desenvolver investigações, numa perspectiva interdisciplinar e complexa, sobre a dimensão híbrida e deslizante do inter (-cultural, -étnico, -geracional, -grupal, etc.) constitutiva de possibilidade de criação cultural - pretende realizar uma revisão crítica da produção teórica recente no Brasil, no sentido de evidenciar as questões transversais e as perspectivas teórico-metodológicas emergentes no campo da educação intercultural, com o objetivo de aprofundar o estudo das questões chaves e de desenvolver subsídios didáticos para as práticas educacionais na escola e nos movimentos sociais. Trata-se de um projeto interdisciplinar, de inserção regional e de abrangência nacional e internacional. Sua viabilidade institucional vem sendo garantida pelo suporte do núcleo mover, do centro de ciências da educação da UFSC, e por sua articulação interinstitucional através do projeto de rede de pesquisa rizoma " educação intercultural e movimentos sociais" . A pesquisa em desenvolvimento apresenta significativo potencial de aplicabilidade prática, no curto prazo, porque pode se reverter imediatamente na formação de pesquisadores, na consolidação de redes cooperação científica e no desenvolvimento de referenciais epistemológicos e pedagógicos para a educação intercultural.</p>
2004	Variação da forma verbal na língua Kaingang	<p>O objeto de estudo deste projeto é a descrição e análise da variação da forma verbal na língua kaingang. Tem como objetivos: a) abordar, de um ponto de vista descritivo, a mudança da forma verbal em kaingang; b) descrever os condicionamentos desta mudança; c) possibilitar material de fácil acesso a professores bilíngues das escolas indígenas do norte do Paraná; d) contribuir com a descrição da gramática do kaingang. para coleta de dados utilizará questionários, em português, que contam orações com um mesmo verbo no singular e no plural. essas orações serão elaboradas de maneira que representem o contexto da vida cotidiana dos índio da terra indígena.</p>
2008	Mortalidade de populações indígenas do estado do Mato Grosso do Sul – Doutorado	<p>O objetivo desse projeto é analisar o padrão de mortalidade das populações indígenas residentes nas aldeias do estado do Mato Grosso Do Sul comparativamente ao padrão apresentado pela população não-indígena do estado no período de 2001 a 2007. Os dados sobre as populações indígenas serão obtidos dos registros efetuados pela FUNASA através de seu distrito sanitário especial (DSEI). Os dados referentes à população não-indígena do estado serão obtidos do instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE) e do sistema de informação de mortalidade (sim) do departamento de informática do SUS (DATASUS). Após a obtenção dos dados serão construídos os seguintes indicadores de saúde: coeficiente de mortalidade infantil e seus componentes, coeficiente de mortalidade geral e proporcional por faixa etária e coeficiente de mortalidade por causas básicas. Para efeito de comparação entre as duas populações serão padronizadas as taxas de mortalidade, considerando como população padrão a população não-indígena do estado.</p>
2008	A habitação indígena no Brasil	<p>A presente pesquisa pretende estudar algumas comunidades indígenas do Brasil, cuja qualidade de habitação ainda não tenha sido descaracterizada pela influência ou contato com comunidades urbanas. O objetivo é fazer um levantamento dessas habitações por eles utilizadas, tendo como base os mesmos critérios utilizados em análises de habitações em geral, como: materiais, implantação, índices de conforto e proteção, elementos estruturais e decorativos, assim como levantar itens que possam estar relacionados à simbolismos, usos e tradições específicas. Estudo que se faz necessário, não somente pela carência de pesquisas similares, mas pelo fato destas formas se encontrarem acelerado processo de extinção devido à urbanização desenfreada.</p>

2009	Análise antropológica das políticas públicas em saúde para populações indígenas no estado do Paraná	Este projeto tem por objetivo analisar, da perspectiva teórica e metodológica da antropologia, os documentos orientadores das políticas públicas em saúde, formuladas e implementadas no estado do Paraná para atender a população indígena nele residente. no Paraná, segundo dados do IBGE de 2000, aproximadamente 31 mil indivíduos auto identificam-se como índios, dos quais, 17 mil pertencentes às etnias guarani, kaingang e xetá, residem em terras indígenas localizadas no território estadual. por estar em consonância com a temática para a saúde do indígena da "agenda nacional de prioridades de pesquisa em saúde" e com a "política nacional de atenção à saúde indígena", esta pesquisa produzirá conhecimentos para subsidiar a formulação, aprimoramento, ampliação e consolidação de políticas de atenção diferenciada em saúde para as populações indígenas no estado do Paraná. Pretende também produzir conhecimentos e modelos explicativos/metodológicos relacionados à pesquisa-ação em antropologia.
2011	A trajetória formativa dos estudantes kaingang e guarani na universidade estadual de Londrina e na universidade estadual de Maringá e a constituição de circuitos de trabalho indígena.	A presente investigação objetiva compreender as trajetórias percorridas pelos estudantes indígenas matriculados e profissionais indígenas egressos das universidades estaduais do Paraná, considerando a formação acadêmica recebida e a relação com suas comunidades de pertencimento. Decorrente dos processos de escolarização progressivamente conquistados nas duas últimas décadas pelas sociedades indígenas no Brasil, bem como da inédita realização dos vestibulares dos povos indígenas do Paraná desde o ano de 2002, o ensino superior público vem se tornando, muito recentemente, numa das pautas reivindicatórias do movimento indígena em nível nacional. as experiências de ensino superior iniciadas como política pública nas IES estaduais do Paraná e expressivamente assumidas por outras universidades públicas no país nessa mesma década, revelaram que o conhecimento acadêmico produzido na universidade pelos estudantes e pesquisadores indígenas passa a ser estratégico para a afirmação cultural e política dos grupos étnicos aos quais pertencem, assim como para o desenvolvimento das suas comunidades. ao reconhecer o significativo número de estudantes indígenas que ingressaram nas IES públicas do Paraná em uma década, faz-se fundamental o desenvolvimento de processos investigativos que analisem o critério adotado para escolha dos cursos por esses sujeitos, mediados por suas famílias e comunidades, bem como o seu ingresso junto a instituições públicas ou privadas contratantes dos seus serviços. a emergência de um novo circuito de trabalho indígena, voltado direta ou indiretamente às comunidades indígenas nas quais esses sujeitos pertencem, se coloca com centralidade na proposta de pesquisa ora apresentada, entendendo que o aprofundamento dessa questão venha a contribuir para qualificar os processos formativos desenvolvidos junto aos estudantes indígenas, bem como possa subsidiar as políticas atualmente desenvolvidas no estado do Paraná e em outras regiões do país. As experiências de ensino superior iniciadas como política pública nas IES estaduais do Paraná e expressivamente assumidas por outras universidades públicas no país nessa mesma década revelaram que o conhecimento acadêmico produzido na universidade pelos estudantes e pesquisadores indígenas passa a ser estratégico para a afirmação cultural e política dos grupos étnicos aos quais pertencem, assim como para o desenvolvimento das suas comunidades. Ao reconhecer o significativo número de estudantes indígenas que ingressaram nas IES públicas do Paraná em uma década, faz-se fundamental o desenvolvimento de processos investigativos que analisem o critério adotado para escolha dos cursos por esses sujeitos, mediados por suas famílias e comunidades, bem como o seu ingresso junto a instituições públicas ou privadas contratantes dos seus serviços. A emergência de um novo circuito de trabalho indígena, voltado direta ou indiretamente às comunidades indígenas nas quais esses sujeitos pertencem, se coloca com centralidade na proposta de pesquisa ora apresentada, entendendo que o aprofundamento dessa questão venha a contribuir para qualificar os processos formativos desenvolvidos junto aos estudantes indígenas, bem como possa subsidiar as políticas atualmente desenvolvidas no estado do Paraná e em outras regiões do país.
2014	A trajetória dos profissionais indígenas e os circuitos de trabalho indígena na educação	O projeto intenciona compreender as trajetórias percorridas pelos profissionais indígenas egressos das Universidades Estaduais do Paraná, considerando a formação acadêmica recebida, a relação com suas comunidades de pertencimento e as experiências de trabalho por eles desenvolvidas junto às instituições contratantes. Decorrente dos processos de escolarização progressivamente conquistados nas duas últimas décadas pelas sociedades indígenas no Brasil, bem como da inédita realização dos vestibulares dos povos indígenas do Paraná desde o ano de 2002, a educação superior indígena vem se tornando, muito recentemente, numa das pautas reivindicatórias do movimento indígena em nível nacional.

		<p>As experiências de educação superior iniciadas como política pública nas IES estaduais do Paraná e expressivamente assumidas por outras universidades públicas no país nessa mesma década, revelaram que o conhecimento acadêmico produzido na universidade pelos estudantes e pesquisadores indígenas passa a ser estratégico para a afirmação cultural e política dos grupos étnicos aos quais pertencem, assim como para o desenvolvimento das suas comunidades. Ao reconhecer o significativo número de estudantes indígenas que ingressaram nas IES públicas do Paraná em mais de uma década, bem como do qualitativo número de profissionais indígenas egressos nesse período em diferentes áreas de formação, faz-se fundamental o desenvolvimento pesquisas que analisem a emergência de um novo circuito de trabalho indígena. o presente estudo apresenta como ênfase a análise dos percursos de profissionais indígenas egressos de cursos da área da educação, tendo em vista a significativa demanda para a contratação desses profissionais nas escolas estaduais indígenas no Paraná. Entende-se ainda que a compreensão e aprofundamento dessa temática venham a contribuir para qualificar os processos formativos desenvolvidos junto aos estudantes indígenas, bem como possa subsidiar as políticas atualmente desenvolvidas no estado do Paraná e em outras regiões do país.</p>
--	--	--

Fonte: UEL/PROPPG

APÊNDICE K

Projetos de extensão

ANO	PROJETO	RESUMO	OBJETIVOS
1994	Assessoria antropológica aos projetos inter-setoriais da Prefeitura de Londrina para os kaingang do p.i. Apucarana	Não consta	Assessorar a Prefeitura Municipal de Londrina, no desenvolvimento de uma política social indígena que vem sendo aplicada no Posto Indígena Apucarana, no Dist. de Tamarana, onde cada Secretaria desenvolverá ações específicas que leve em conta suas especificidades históricas e culturais.
2002	Tipologias arquitetônicas para habitação kaingang	O respectivo projeto compreende o desenvolvimento de tipologias arquitetônicas que atendam às necessidades de moradia dos índios da Reserva Apucarantina. Através do Programa Paraná 12 meses, o Governo do Estado financiará a compra de material para construção de novas casas e para reforma das existentes na reserva. O desenvolvimento do projeto tem a participação da FUNAI, FUNASA, COHAB-LD, Secretaria de Obras, EMATER -PR e comunidade indígena. O Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UEL, através desta equipe de trabalho, irá desenvolver o projeto arquitetônico das novas moradias buscando respeitar a cultura da comunidade kaingang e os recursos destinados ao projeto. O objetivo é compreender o modo de vida dos índios e traduzi-lo para o projeto. Aos Alunos envolvidos será uma oportunidade de participar de um programa de investigação e criação bastante específico. Para a universidade será mais uma oportunidade de se envolver com os problemas da comunidade e de apresentar respostas para os mesmos, cumprindo seu papel social.	- Desenvolver tipologias que resultem em projetos arquitetônicos de habitações para famílias de índios Kaingang da reserva Apucarantina, atendendo à solicitação da comunidade externa; Investigar o modo de vida da população de índios Kaingang da reserva Apucarantina; Levantar dados que subsidiem o desenvolvimento de projetos de habitação para esta população; Ampliar os mecanismos de formação do corpo discente através da participação destes em atividades acadêmicas complementares; Implantar tecnologia desenvolvida pelo corpo docente do Departamento de Arquitetura e Urbanismo como solução para habitação de interesse social; Realizar três propostas de projetos arquitetônicos que atendam o programa estabelecido.
Até 2004	Jagné mré hyn han Construir juntos	O presente projeto visa atender a especificidade da educação escolar indígena. A assessoria aos professores indígenas e não indígenas pretende auxiliar na elaboração de material didático específico para a realidade indígena Kaingang e Guarani, bem como intensificar os trabalhos em busca de elaboração de um currículo pertinente a essas culturas. De outro lado, cursos de formação de professores serão executados buscando introduzir temáticas e conteúdos que viabilizem um processo educacional equacionado na relação tradição-modernidade. Além disso procura-se estabelecer contatos e troca de experiências entre os professores das áreas indígenas locais e do Estado de modo geral. Metodologicamente a ênfase é colocada na construção de um professor pesquisador de sua própria realidade de forma que o processo de equacionamento entre a realidade do pesquisador e a realidade pesquisada estejam o mais próximo possível.	Gerar, através de cursos de formação, seminários e similares, condições para o estabelecimento de uma educação escolar indígena Kaingang e Guarani específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Propiciar a produção de material didático específico a realidade das culturas indígenas. Criar estratégias político-pedagógicas que auxiliem no processo de educação escolar indígena. Divulgar as experiências acumuladas pelos professores das áreas indígenas nesse processo de consolidação de uma educação voltada para a realidade dos grupos indígenas. Acompanhar a criação e implantação de cursos de formação para professores equivalentes ao da sociedade nacional para fins de reconhecimento.
2006	Diagnóstico sócio-educacional das terras indígenas no Paraná	No estado do Paraná há dezoito terras indígenas nas quais vivem, aproximadamente, 15 mil indivíduos pertencentes às etnias kaingang e guarani, alguns remanescentes xetá e algumas famílias xocling. Nessas terras existem vinte e seis escolas que oferecem educação do pré-escolar até o final do II ciclo do ensino fundamental, nas quais trabalham cerca de cento e cinquenta professores, dos quais 44% são indígenas e 56% não-indígenas (Rodrigues, 2005). Apesar des-	Objetivo geral: - realizar um levantamento diagnóstico da situação educacional e linguística dos povos indígenas no Paraná. Objetivos específicos: - levantar o nível de formação educacional dos membros das comunidades indígenas no Paraná; levantar as demandas por formação superior nas comuni-

		<p>ses números serem expressivos, poucos são os estudos sobre o processo de escolarização formal e inexistem pesquisas sobre os sujeitos que vêm cumprindo o papel de professores nas terras indígenas e nas respectivas escolas nelas existentes. Esta carência levanta problemas que vão desde a dificuldade de se construir uma política de educação escolar indígena adequada às necessidades até a dificuldade que jovens oriundos de terras indígenas têm na aprovação em vestibular específico para as comunidades indígenas realizado pelas universidades estaduais do Paraná. Esse quadro de falta de informações é igualmente precário no que diz respeito aos estudos sobre a situação linguística nas terras indígenas do Paraná. Assim, o objetivo dessa proposta é realizar um levantamento diagnóstico da situação educacional/linguística das populações indígenas residentes no Paraná e, a partir deste, elaborar, com as comunidades indígenas, um projeto de curso superior específico, bem como uma política linguística, capazes de atender às necessidades e demandas apresentadas por elas</p>	<p>dades indígenas do Paraná; listar quantos são os professores índios e não-índios que atuam nas escolas indígenas no Paraná; mapear qual é a formação que esses professores possuem; identificar em que medida a atuação desses professores respeita a diversidade cultural e étnica; determinar em que condições acontecem o ensino formal das línguas kaingang e guarani nas escolas indígenas do Paraná; determinar em que condições acontece o ensino formal da língua portuguesa nas escolas indígenas do Paraná; determinar o grau de bilinguismo e/ou monolingüismo nas terras indígenas do Paraná; elaborar, junto com as comunidades indígenas, um projeto de curso superior específico;</p>
2009	<p>Formação de lideranças indígenas para o desenvolvimento e manutenção de estratégias para a implementação de uma política linguística para o estado do Paraná.</p>	<p>O Paraná assiste a um movimento que pensamos caminhar na direção da valorização das línguas indígenas deste estado. Em três frentes diferentes se dá este movimento: a) ações da cuia; b) ações dos professores bilíngues e; c) ações do estado. Acreditamos que essas ações constituem-se na semente de uma política para as línguas indígenas faladas no Paraná. Desse modo, este trabalho pretende, a partir deste momento em que se envolvem diferentes atores caminhando em uma única direção, agir na criação de mecanismos que redundem no estabelecimento de uma política linguística para as línguas indígenas faladas no Paraná.</p>	<p>I) formar lideranças indígenas conscientes da importância da manutenção da língua indígena; II) investigar o grau de importância dado pelas comunidades indígenas à manutenção de suas línguas.</p> <p>III) fornecer subsídios para uma política linguística no Paraná. a) discussão de conhecimentos específicos sobre linguagem e ideologia; b) desenvolvimento de ferramentas investigativas que determinem o uso sociolingüístico da língua indígena; c) desenvolvimento de ferramentas investigativas que determinem o uso sociolingüístico da língua portuguesa; d) desenvolvimento de ferramentas investigativas que determinem o grau de valorização dado à língua indígena pelos seus falantes; e) desenvolvimento de ferramentas investigativas que determinem o grau de valorização dado à língua portuguesa pelos falantes de língua indígena; f) desenvolvimento de ferramentas investigativas que determinem os anseios das comunidades indígenas para a manutenção de suas línguas; g) participação de estudantes indígenas na construção dos meios necessários para se chegar à realidade lingüística das línguas kaingang e guarani; h) determinação da vitalidade das línguas kaingang e guarani; i) indicação de micro-políticas de manutenção das línguas indígenas no Paraná;</p>
2010	<p>Diagnóstico socioambiental da terra indígena Apucarana</p>	<p>Atendendo a um convite do ministério público federal (MPF), será realizado um diagnóstico socioambiental da terra indígena (ti) Apucarana, localizada no município de Tamarana-PR. trata-se do diagnóstico dos recursos florestais, problemas ambientais, fauna (abelhas, mamíferos e peixes) e recursos genéticos agrícolas; esses estudos irão fundamentar a elaboração de projetos, avaliados quanto às questões de viabilidade e levando em consideração a cultura kain-</p>	<p>Geral: realizar um diagnóstico socioeconômico e cultural da população e ambiental do território de uso atual da comunidade Apucarantina, bem como propor um programa de sustentabilidade socioeconômica, cultural e ambiental, de acordo com o termo de referência assinado entre o MPF, a COPEL, a comunidade indígena da ti Apucarana</p>

		gang, que serão submetidos à apreciação daquela comunidade indígena para a aplicação de recursos oriundos de uma indenização recebida da COPEL, pela instalação de uma usina hidrelétrica no território indígena.	e a FUNAI. Esse programa será composto de vários projetos nas áreas: produtiva, socioambiental, sociocultural e de capacitação indígena. Específicos: garantir a médio e longo prazos a sustentabilidade socioeconômica de todas as famílias residentes na ti Apucarantina, promovendo a melhoria de sua qualidade de vida a partir da perspectiva e valores kaingang;
2012	Indígenas na paisagem londrinense: uma discussão necessária na perspectiva do patrimônio histórico-cultural	Na “nova museologia” observa-se uma disposição questionadora de tendências excessivamente globalizantes. Nesse sentido vem se desenvolvendo propostas em vista da constituição e organização de acervos museológicos e exposições que representem os diferentes sujeitos individuais e coletivos presentes na sociedade. Nesse contexto emerge como questão fundamental, o “patrimônio cultural”, assim como a idéia de “invenção desse patrimônio”, que envolvem uma ênfase na comunicação entre museus e sociedade. Patrimônio torna-se uma categoria fundamental para diferentes coletividades, inclusive para compreender aquelas alheias à modernidade ocidental, pois permite o trânsito de uma a outra cultura. Recentemente, a diversidade reconhecida em termos de relações mútuas de igualdade e valorização da singularidade de cada memória propõe-se a atender as demandas de representação cultural de uma população heterogênea. (GONÇALVES, 1990). O museu é um espaço de problematização da identidade de diferentes grupos. ABREU & CHAGAS (2009) destacam a relação entre memória e patrimônio enfatizando que “grupos sociais tradicionalmente localizados em lugar de alteridade” favorecem o desenvolvimento de experiências em museus “caracterizadas pelo exercício do direito à voz, à memória e à constituição do patrimônio cultural”. (p. 15). Nessa perspectiva, para o museu, propor a concepção de uma exposição sobre a temática indígena é um desafio e dois termos podem contribuir para justificar tal proposta: ausência e presença. Sobre o primeiro, ausência, sabemos que os discursos acadêmicos do Paraná, especialmente na geografia, história e sociologia, por mais de trinta anos, se referiram ao slogan de uma terra vazia, desabitada, ou seja, havia na região norte do Paraná e em londrina o chamado “vazio demográfico”, à época da colonização promovida pelas companhias de terras, a partir de 1930 (mota, 2009, p. 24-57). Tomazi (2000) também se refere ao discurso construído a respeito da história da região e os silêncios que a cercam. Contudo, tal cenário aponta para uma mudança de postura, que já não mais se sustenta pela “ausência”, mas sim por elementos, muitas vezes visíveis e de conhecimento comum, que indicam a presença indígena no território do Paraná, londrina inclusive. Estudos científicos, em especial, arqueológicos, apontam que o Paraná vem sendo habitado por diferentes populações humanas há mais de 8.000 anos. Tais pesquisas evidenciaram a presença de grupos indígenas distintos, como por exemplo, os caçadores-coletores (as chamadas tradição humaitá e umbu), os pescadores-coletores do litoral e as populações indígenas históricas (os guarani, kaingang, xokleng e os xetá) (MOTA, 2005, p. 113-17). No caso específico do norte do Paraná, onde as pesquisas arqueológicas foram realizadas em menor número, po-	Objetivo: Refletir, elaborar e disseminar conhecimento acerca da presença indígena na região de londrina

		<p>demos encontrar na produção acadêmica, especialmente das duas últimas décadas, referências sobre a presença de populações indígenas históricas na região e a resistência contra o processo de ocupação. Os estudos de Monbeig (1984) e Paz (1991) exemplificam bem estas questões. Em vista da constituição e organização de acervo e exposições que representem os diferentes sujeitos individuais e coletivos em Londrina e região, e considerando que é papel do museu histórico problematizar algumas invisibilidades e esquecimentos históricos, o projeto propõe a reflexão, elaboração e disseminação de conhecimento acerca da presença indígena na região de Londrina. A partir de trabalho de pesquisa será realizada exposição no museu histórico de Londrina.</p>	
2013	<p>A escola indígena e seu currículo: lugar da pertença e das identidades</p>	<p>A presente proposta situa-se no contexto de estadualização das escolas indígenas no Paraná. Iniciado por meio do parecer CEB/CEE n. 423/2007, o que gerou uma demanda de formação continuada de professores indígenas e não indígenas e de reorganização curricular para esses estabelecimentos de ensino, ainda não suprida pelo estado. O problema central desse projeto refere-se às possibilidades das escolas estaduais indígenas construírem sua identidade a partir dos princípios da interculturalidade, do bilinguismo, da especificidade e da sua dimensão comunitária, preconizados pela política de educação escolar indígena no Brasil e no Paraná. Na região norte do Paraná encontram-se em funcionamento oito escolas estaduais indígenas, localizadas em cinco terras indígenas, habitadas pelos grupos étnicos kaingang e guarani. Essas escolas vem ampliando sua oferta de ensino fundamental e de ensino médio, vivenciando dificuldades na reorganização da gestão e na sua proposta curricular, tendo em vista as expectativas educativas e linguísticas das comunidades indígenas e considerando que a maioria dos professores nelas alocados é indígena. Outrossim, encontramos acadêmicos indígenas dessas comunidades vinculados a cursos de licenciatura na UEL e na UENP e que não possuem nenhuma relação com as escolas de suas aldeias. O referido projeto se justifica pela necessária articulação dos acadêmicos indígenas com as equipes pedagógicas das escolas indígenas, contribuindo na integração da educação superior com a educação básica, por meio do diálogo possível entre os conhecimentos acadêmicos, os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais indígenas. Sua importância se evidencia pela possibilidade de construir referências de ensino e extensão na formação acadêmica dos universitários indígenas e não indígenas no Paraná, ampliando sua compreensão crítica e intercultural.</p>	<p>Contribuir para a qualificação dos gestores e professores das escolas indígenas da região norte do Paraná por meio da sua formação continuada, da adequação dos currículos dessas escolas e do envolvimento de acadêmicos indígenas das licenciaturas, aproximando a universidade das comunidades indígenas.</p>
2014	<p>Currículo, bilinguismo e formação continuada de professores e gestores de escolas indígenas do Norte do Paraná</p>	<p>A presente proposta apresenta-se contextualizada no processo de estadualização das escolas indígenas no Paraná, iniciado por meio do parecer CEB/CEE n. 423/2007, que reconhece a contratação e atuação de professores indígenas bilíngues nesses estabelecimentos escolares. A atuação desses professores, desde o ano de 2007, na rede estadual de educação do Paraná, tem evidenciado a urgente necessidade de acompanhamento permanente e de formação continuada desses profissionais, ainda não suprida pelo estado, e que venha a qualificar a escolarização das crianças e jovens kaingang e guarani atendidos pelas escolas indígenas, nos diferentes territórios indígenas paranaenses. Importante ressaltar que o reconhecimento dos professores indígenas bilíngues no Brasil</p>	<p>Qualificar a atuação dos professores indígenas e dos gestores das escolas indígenas da região norte do Paraná na perspectiva do respeito e do fortalecimento de práticas pedagógicas interculturais e bilíngues nas comunidades envolvidas, aproximando a universidade e dos territórios indígenas e de suas lideranças.</p>

		<p>também é recente sendo oficialmente definido pelo estado brasileiro a partir da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) de 1996 e das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena (parecer CNE/CEB N.º 14/1999, posteriormente atualizado pelo parecer n.º 13/2012). o problema central desse projeto refere-se às possibilidades de desenvolvimento e fortalecimento de práticas educativas bilíngues, plurilíngues e interculturais nas seis terras indígenas da região norte do Paraná, a partir da reflexão sobre os currículos organizados pelas nove escolas estaduais indígenas atuantes nesses territórios. Constata-se, por meio de diagnóstico socioeducacional desenvolvido junto a essas escolas, as fragilidades identificadas no uso cotidiano das línguas kaingang e guarani nessas comunidades, tendo em vista os processos progressivos de desprestígio e desvalorização das línguas indígenas, refletidas na organização escolar e curricular das referidas escolas. Essas escolas vem ampliando sua oferta de ensino fundamental e de ensino médio, vivenciando dificuldades na reorganização da gestão e na sua proposta curricular, tendo em vista as expectativas educativas e lingüísticas das comunidades indígenas e considerando que a minoria dos professores nelas alocados é indígena. Constata-se ainda um distanciamento entre as equipes das escolas indígenas com os caciques e lideranças indígenas, inviabilizando a avaliação e elaboração de propostas curriculares na perspectiva de se fortalecer as políticas linguísticas em cada comunidade. Outrossim, encontramos acadêmicos indígenas dessas comunidades vinculados a cursos de licenciatura na UEL, na UEM e na UENP e que não possuem nenhuma relação com as escolas de suas págs.2 07/12/2015 aldeias. O referido projeto se justifica pela necessária articulação dos acadêmicos indígenas com as equipes pedagógicas das escolas indígenas e com as lideranças de suas comunidades, contribuindo na integração da educação superior com a educação básica, por meio do diálogo possível entre os conhecimentos acadêmicos, os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais indígenas. Sua importância se evidencia pela possibilidade de construir referências de ensino e extensão na formação acadêmica dos universitários indígenas e não indígenas no Paraná, ampliando sua compreensão crítica, bilíngue e intercultural, bem como contribuindo para a constituição de uma rede permanente das escolas indígenas dessa região</p>	
--	--	--	--

Fonte: UEL/PROEX.

ANEXOS

ANEXO A

Atividades do ciclo em 2015 – Eixo temático I: Terra e Identidade

ATIVIDADES DO EIXO TEMÁTICO I - TERRA E IDENTIDADE	DATA	AULAS	
		T	P
SEMANA DE 23 a 27 de março			
Recepção	23/mar		4
Apresentação da área de Língua Portuguesa	24/mar	4	
Apresentação da área de Matemática	25/mar	4	
Apresentação da área de Ciências da Natureza	26/mar	4	
Filme: Vista minha pele e	27/mar		4
SEMANA DE 30 de março a 3 de abril			
Aula de Ciências da Natureza	30/mar	4	
Aula de Língua Portuguesa	31/mar	4	
Aula de Matemática	01/abr	4	
"Oficina multidisciplinar"	02/abr		4
FERIADO	03/abr		
SEMANA DE 6 a 10 de abril			
Aula de Ciências da Natureza	06/abr	4	
Aula de Língua Portuguesa	07/abr	4	
Aula de Matemática	08/abr	4	
Oficina de história de vida (Maria José)	09/abr		4
Conhecendo a UEL (Betty e Rosa)	10/abr		4
SEMANA DE 13 a 17 de abril			
Aula de Ciências da Natureza	13/abr	4	
MOBILIZAÇÃO - UEL EDUCA NA LUTA	14/abr		
Aula de Matemática	15/abr	4	
Recesso no Ciclo	16/abr		
Atividade de campo: Terra Indígena do Apucarantina (Piau)	17/abr		8
SEMANA DE 20 a 24 de abril			
RECESSO	20/abr		
FERIADO	21/abr		
Aula de Língua Portuguesa	22/abr	4	
Conhecendo a biblioteca (Inês)	23/abr		4
Paralisação UEL Educa na Luta	24/abr		
SEMANA DE 27 de abril a 1 de maio			
Paralisação UEL Educa na Luta	27/abr		
Paralisação UEL Educa na Luta	28/abr		
MASSACRE	29/abr		
Paralisação UEL Educa no Luto	30/abr		
FERIADO	01/mai		
4 de maio a 1 de julho – GREVE			
2 e 3 de julho			
Oficina de retomada no Ciclo	02/jul	4	
Vídeos: Índios no Brasil - 1. Quem são eles?, Manifesto Kuarup - Índios Yawalapiti: Xingu e Nós e a Cidade / US and the city (Mbya-Guarani) (Piau)	03/jul		4
SEMANA DE 6 a 10 de julho			
Aula de Ciências da Natureza	06/jul	4	
Aula de Língua Portuguesa	07/jul	4	
Aula de Matemática	08/jul	4	
Oficina sobre Etnoastronomia	09/jul		4

Oficina sobre Etnoastronomia	10/jul		4
SEMANA DE 13 a 17 de julho			
Aula de Língua Portuguesa	13/jul	4	
Aula de Ciências da Natureza	14/jul	4	
Aula de Matemática	15/jul	4	
Oficina sobre Etnoastronomia	16/jul		4
Oficina sobre Etnoastronomia	17/jul		4
SEMANA DE 20 a 24 de julho			
Aula de Ciências da Natureza	20/jul	4	
Aula de Língua Portuguesa	21/jul	4	
Aula de Matemática	22/jul	4	
Oficina sobre Etnoastronomia	23/jul		4
Roda de conversa sobre território - Prof. Nilson (GEO)	24/jul		4
SEMANA DE 27 a 31 de julho			
Avaliação em Ciências da Natureza	27/jul	4	
Avaliação em Língua Portuguesa	28/jul	4	
Avaliação em Matemática	29/jul	4	
Apresentação dos trabalhos sobre etnoastronomia	30/jul		4
Roda de leitura de histórias em noite de Lua cheia	31/jul		4
TOTAL BIMESTRE		100	68
			168

Fonte: Informações sistematizadas por M.I.N. Ota/Ciclo Intercultural/UEL- 2015.

ANEXO B

Atividades do ciclo em 2015 – Eixo temático II: Ciência e Saúde

ATIVIDADES DO EIXO TEMÁTICO II - CIÊNCIA E SAÚDE	DATA	AULAS	
		T	P
SEMANA de 3 a 7 de agosto			
Aula de Ciências da Natureza	03/ago	4	
Aula de Língua Portuguesa	04/ago	4	
Aula de Matemática	05/ago	4	
Roda de conversa com a Leila Jeolás (Inês)	06/ago		4
Oficina	07/ago		4
SEMANA de 10 a 14 de agosto			
Aula de Ciências da Natureza	10/ago	4	
Aula de Língua Portuguesa	11/ago	4	
Aula de Matemática	12/ago	4	
Aula sobre saúde e doença – Álvaro	13/ago		4
Roda de conversa com Karina Furlanete sobre etnobotânica	14/ago		4
SEMANA de 17 a 21 de agosto			
Aula de Língua Portuguesa	17/ago	4	
Aula de Língua Portuguesa	18/ago	4	
Aula de Matemática	19/ago	4	
Filme: O Curandeiro da Selva	20/ago		4
Observatório Astronômico da UEL e oficina: A gente não quer só comida...	21/ago		4
SEMANA de 24 a 28 de agosto			
Aula de Ciências da Natureza	24/ago	4	
Aula de Ciências da Natureza	25/ago	4	
Aula de Matemática	26/ago	4	
Roda de conversa com Eduardo (Inês)	27/ago		4
Oficina: Conceitos de saúde e doença ao longo da história	28/ago		4
SEMANA de 31 de agosto a 4 de setembro			
Aula de Ciências da Natureza	31/ago	4	
Aula de Língua Portuguesa	01/set	4	
Aula de Matemática	02/set	4	
Feira das profissões	03/set		4
Oficina: memória hoje	04/set		4
SEMANA de 7 a 11 de setembro			
FERIADO	07/set		
Aula de Língua Portuguesa	08/set	4	
Aula de Matemática	09/set	4	
Aula de Ciências da Natureza	10/set	4	
Visita à Terra Indígena do Pinhalzinho (Wagner)	11/set		
SEMANA de 14 a 18 de setembro			
Aula de Ciências da Natureza	14/set		
Aula de Língua Portuguesa	15/set		
Aula de Matemática	16/set		
Roda de conversa com a Marlene (Inês)	17/set		
Oficina: integralidade na atenção e no cuidado à saúde	18/set		4
SEMANA de 21 a 25 de setembro			
Avaliação em Ciências da Natureza	21/set	4	
Palestra: Políticas Públicas e Direitos Sociais: Educação Escolar Indígena	22/set		4
Avaliação em Matemática	23/set	4	
Oficina de formatação do trabalho sobre integralidade	24/set		4
Avaliação em Língua Portuguesa	25/set	4	
TOTAL BIMESTRE		84	52
		136	

Fonte: Informações sistematizadas por M.I.N. Ota/Ciclo Intercultural/UEL- 2015.

ANEXO C

Atividades do ciclo em 2015 – Eixo temático III: Cidadania e Sustentabilidade

ATIVIDADES DO EIXO TEMÁTICO III CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE	DATA	AULAS	
		T	P
SEMANA de 6 a 9 de outubro			
Aula de Língua Portuguesa	06/out	4	
Aula de Matemática	07/out	4	
Devolutiva das avaliações do Módulo II	08/out		4
Avaliação do primeiro semestre e planejamento do Módulo III	09/out		4
SEMANA de 12 a 16 de outubro			
FERIADO	12/out		
Aula de Língua Portuguesa	13/out	4	
Aula de Matemática	14/out	4	
FERIADO	15/out		
RECESSO	16/out		
SEMANA de 19 a 23 de outubro			
Aula de Ciências da Natureza	19/out	4	
Aula de Língua Portuguesa	20/out	4	
Aula de Matemática	21/out	4	
Filme: “Escolarizando o mundo” e Roda de conversa sobre Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas (Wagner, Miguel e Isael)	22/out		4
Aula de Ciências da Natureza	23/out	4	
SEMANA de 26 a 30 de outubro			
Aula de Ciências da Natureza	26/out	4	
Aula de Língua Portuguesa	27/out	4	
FERIADO	28/out		
Oficina Como funciona a sociedade - parte I (Piau e Wagner)	29/out		4
Orientação da pesquisa a ser desenvolvida e da leitura do livro “A presença indígena na formação do Brasil” de João Pacheco de Oliveira	30/out		4
SEMANA de 2 a 6 de novembro			
FERIADO	02/nov		
Aula de Língua Portuguesa	03/nov	4	
Aula de Matemática	04/nov	4	
Oficina Como funciona a sociedade- parte II (Piau e Wagner)	05/nov		4
Oficina – Leitura e debate sobre prefácio e introdução do livro “A presença indígena na formação do Brasil”, de João Pacheco de Oliveira.	06/nov		4
SEMANA de 9 a 13 de novembro			
Aula de Ciências da Natureza	09/nov	4	
Congresso de Direito Ambiental – PUC Curitiba	10/nov		4
Congresso de Direito Ambiental – PUC Curitiba	11/nov		4
Congresso de Direito Ambiental – PUC Curitiba	12/nov		4
Oficina – Leitura e debate sobre o parte I do livro “A presença indígena na formação do Brasil”, de João Pacheco de Oliveira	13/nov		4
SEMANA de 16 a 20 de novembro			
Aula de Ciências da Natureza	16/nov	4	
Aula de Língua Portuguesa	17/nov	0	
Aula de Matemática	18/nov	4	
Atividade de Campo – Cooperativa do MST em Paranacity	19/nov		4
FERIADO	20/nov		

SEMANA de 23 a 27 de novembro			
Aula de Ciências da Natureza	23/nov	4	
aproximação programada com os cursos indicados	24/nov		4
Aula de Matemática	25/nov	4	
Aula de Matemática	26/nov	4	
Oficina – Leitura e debate sobre as partes 2 e 3 do livro “A presença indígena na formação do Brasil”, de João Pacheco de Oliveira	27/nov		4
SEMANA de 30 de novembro a 4 de dezembro			
Aula de Ciências da Natureza	30/nov	4	
Aula de Língua Portuguesa	01/dez	4	
Oficina – Debate sobre o livro “A presença indígena na formação do Brasil”, de João Pacheco de Oliveira	02/dez		4
Aula de Matemática	03/dez	4	
Oficina de finalização dos seminários	04/dez		4
SEMANA de 7 a 11 de dezembro			
Aula de Ciências da Natureza	07/dez	4	
Aula de Língua Portuguesa	08/dez	4	
XV Vestibular dos Povos Indígenas – Londrina	09/dez		
FERIADO	10/dez		
XV Vestibular dos Povos Indígenas – Londrina	11/dez		
SEMANA de 14 a 18 de dezembro			
Avaliação em Ciências da Natureza	14/dez	4	
Avaliação em Língua Portuguesa	15/dez		
Avaliação em Matemática	16/dez	4	
Apresentação da pesquisa sobre renda e sustentabilidade em territórios indígenas ou organização política dos povos indígenas e reflexão comparativa com sua comunidade (Apucarantina, Barão de Antonina, Laranjinha e São Jerônimo)	17/dez		4
	18/dez		
TOTAL EIXO TEMÁTICO III		100	68
		168	

Fonte: Informações sistematizadas por M.I.N. Ota/Ciclo Intercultural/UEL- 2015.

ANEXO D

Atividades do ciclo em 2015 - Eixo temático IV: Cotidiano Acadêmico

ATIVIDADES DO EIXO TEMÁTICO IV - COTIDIANO ACADÊMICO	DATA	AULAS	
		T	P
SEMANA DE 7 e 8 de janeiro			
	07/jan		
	08/jan		
SEMANA DE 11 a 15 de janeiro			
Aula de Ciências da Natureza	11/jan	4	
Aula de Língua Portuguesa	12/jan	4	
Aula de Matemática	13/jan	4	
	14/jan		
	15/jan		
SEMANA DE 18 a 22 de janeiro			
Aula de Ciências da Natureza	18/jan	4	
"Aula do Curso de Direito" com Érika			
Aula de Língua Portuguesa	19/jan	4	
Aula de Matemática	20/jan	4	
Leitura e discussão do livro: como falar com um fascista (DISCUSSÃO INICIAL oitos primeiros artigos.) –Piau	21/jan		4
Atividade de aprofundamento (como falar com um fascista, para o pessoal de humanas) Filme “A onda” – Piau	22/jan		4
SEMANA DE 25 a 29 de janeiro			
Aula de Ciências da Natureza	25/jan	4	
"Aula do Curso de Comunicação Social" com o professor Manoel			
Avaliação de trabalhos artísticos relacionados ao fascismo (racismo, homofobia, etc)	26/jan		
Aula de Matemática	27/jan	4	
Aula de Língua Portuguesa	28/jan	4	
Aula de Ciências da Natureza	29/jan		4
Aula de Humanidades (história com professor Jairo)			
SEMANA DE 1 a 5 de fevereiro			
2ª fase do vestibular UEL	01/fev		
2ª fase do vestibular UEL	02/fev		
Aula de Matemática	03/fev	4	
Discussão do livro: ITINERÁRIO DE UMA CRISE: A MODERNIDADE (preparação seminários) Piau	04/fev		4
Aula de Ciências da Natureza	05/fev		
Aula de Humanidades com a professora Maria Nilza/Ciências Sociais			
SEMANA DE 7 a 12 de fevereiro			
Recesso acadêmico	08/fev		
Carnaval	09/fev		
Cinzas	10/fev		
Livro: ITINERÁRIO DE UMA CRISE: A MODERNIDADE (preparação e início das apresentações dos seminários) Piau	11/fev		4
Aula de Ciências da Natureza	12/jan		4

Aula de Humanidades Preparação de seminários (textos do livro como conversar com um fascista). Piau			
SEMANA DE 15 a 19 de fevereiro			
Aula de Ciências da Natureza	15/fev		4
Aula de Humanidades com a professora Elke Coelho (ARTES VISUAIS)			
Aula de Língua Portuguesa	16/fev	4	
Aula de Matemática	17/fev	4	
Livro: ITINERÁRIO DE UMA CRISE: A MODERNIDADE (Continuidade da apresentação dos seminários) Piau	18/fev		4
Aula de Ciências da Natureza	19/fev		4
Aula de Humanidades com o professor Sérgio Carvalho (ECONOMIA)			
SEMANA DE 22 a 26 de fevereiro			
Aula de Ciências da Natureza	22/fev		4
Aula de Humanidades Apresentação seminários (textos como falar com um fascista) Piau			
Aula de Língua Portuguesa	23/fev	4	
Aula de Matemática	24/fev	4	
Atividades de aproximação com os cursos	25/fev		4
Aula de Ciências da Natureza	26/fev		4
Aula de Humanidades com a professora Adriana (EDUCAÇÃO)			
SEMANA DE 29 de fevereiro a 5 de março			
Avaliação em Ciências da Natureza e em Humanidades Piau	29/fev	4	
Avaliação em Língua Portuguesa	01/mar	4	
Avaliação em Matemática	02/mar	4	
Avaliação geral	03/mar		4
Atividade de sociabilização	04/mar		4
TOTAL BIMESTRE		68	56
		124	

Fonte: Informações sistematizadas por M.I.N. Ota/Ciclo Intercultural/UEL- 2015.