

UNESPAR



PPIFOR

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAI  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**NOME DO MESTRANDO**

**MULHERES INDÍGENAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA  
UNESPAR: POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA**

**EDLAINE ANAZAR MARCOLINO**

**PARANAVAI  
2024**

**ANO**



**PPIFOR**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVÁI  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**MULHERES INDÍGENAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA  
UNESPAR: POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA**

**EDLAINE ANAZAR MARCOLINO**

**PARANAVÁI  
2024**



PPIFOR

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**MULHERES INDÍGENAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNESPAR:  
POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA**

Texto apresentada por EDLAINE ANAZAR MARCOLINO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. MARIA SIMONE JACOMINI NOVAK

PARANAÍ  
2024



PPIFOR

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Marcolino, Edlaine Anazar Marcolino

Mulheres Indígenas nos Cursos de Licenciatura da UNESPAR: Política de Acesso e Permanência / Edlaine Anazar Marcolino Marcolino. -- Paranavaí-PR, 2024.

89 f.

Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria Simone Jacomini Novak Novak.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2024.

1. Mulheres Indígenas. 2. Formação docente Indígena. 3. Ensino Superior. 4. Política de Acesso e as ações de Permanência nas Licenciaturas da UNESPAR. 5. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar,. I - Novak, Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria Simone Jacomini Novak (orient). II - Título.



PPIFOR

EDLAINE ANAZAR MARCOLINO

**MULHERES INDÍGENAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNESPAR:  
POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dra. Maria Simone Jacomini Novak (Orientadora) – UNESPAR

Prof. Dra. Rosângela Célia Faustino - UEM – Maringá

Prof. Dra. Maria Christine Berdusco Menezes - UEM – Maringá

Prof. Dra. Márcia Marlene Stentzler – UNESPAR – Paranavaí  
(Suplente)

Data de Aprovação:

26/04/2024.



PPIFOR

### **Dedico este trabalho**

A todos que me apoiaram nesta caminhada e assim ter aceitado fazer parte desta pesquisa e por todas as sugestões e contribuições que resultaram no aprimoramento de minha formação em Pedagogia e na Pós-Graduação.

Dedico esta pesquisa a todas as mulheres guerreiras que apesar dos desafios, dificuldades e barreiras, seguem em frente com coragem, força e determinação. A estas guerreiras que deixam suas famílias e vão em busca do sonho da formação acadêmica. Dedico a todas que continuam a lutar para alcançar sua presença em todos os espaços de formação.



PPIFOR

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus. Segundo a Nossa Senhora de Fátima, por ter me acompanhado em todo o processo de formação, concedendo discernimento, força e persistência para a concretização desta dissertação.

A minha família, por todo apoio, incentivo e compreensão. E acima de tudo, por entenderem meus momentos de ausência ao longo do processo de construção da pesquisa.

A professora Maria Simone que me orientou nesta pesquisa, fornecendo o suporte necessário durante meu processo de escrita e promovendo os conhecimentos que contribuíram para a concretização deste trabalho. Obrigada por acreditar em mim, e por toda paciência que teve durante o processo de escrita.

Aos professores das disciplinas do programa de Pós-Graduação em Ensino (PPIFOR), por todo conhecimento transmitido e por todas as contribuições que resultaram no aprimoramento da minha formação.

.

Meus agradecimentos ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPIFOR) e à Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, por oportunizarem a Graduação em Pedagogia, também a Pós-Graduação, ofertando ensino gratuito e de qualidade.



PPIFOR

A sociedade adquire traços cada vez mais pautados em valores capitalistas, alimentados pela lógica da normatividade e de uma produtividade que não contempla nem reconhece uma outra forma de ser, de viver, uma outra estética do existir humano (Fernandes; Prates, 2016, p. 14).



PPIFOR

MARCOLINO, Edlaine Anazar. **Mulheres indígenas nos cursos de licenciatura da UNESPAR: Políticas de Acesso e Permanência.** (89 f.). Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Maria Simone Jacomini Novak. Paranavaí, 2024.

## RESUMO

Esta pesquisa traz as reflexões sobre a presença das mulheres indígena no ensino superior. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranavaí, na linha de “Educação, história e formação de professores”. O objetivo consiste em discutir a presença indígenas no ensino superior público do Paraná, com recorte na Universidade Estadual do Paraná–UNESPAR, com foco nas mulheres indígenas que buscam a formação de professoras, a partir do ingresso nos Cursos de Licenciatura da instituição. A problemática decorre da necessidade de discutir como ocorrem as políticas de acesso e as ações de permanência das estudantes indígenas, nos Cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual do Paraná? O acesso à educação ao nível superior para a formação dos povos indígenas, de forma mais sistematizada, data de finais do século XX, sobretudo a partir dos anos 1990, com a formulação de políticas de inclusão que ganharam espaço no início dos anos 2000. As orientações internacionais corroboraram na elaboração das políticas educacionais e de legislações nacionais para essa temática. No Estado do Paraná, as iniciativas materializam-se em 2001, através da lei Estadual n.º 13.134, destinou vagas em todas as Universidades Públicas Estaduais. O acesso à universidade ocorre por meio do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, organizado pela Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA), responsável também pelo acompanhamento dos indígenas ao adentrarem as universidades. A pesquisa ampara-se na abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, e também de entrevistas, fundamentada e embasada no materialismo histórico. Tendo em vista compreender a política e a realidade das mulheres indígenas nas universidades. As relações econômicas, sociais, políticas e culturais, ou seja, as diversas relações dos povos indígenas com o Estado e a sociedade podem ser entendidas, a partir do movimento indígena, cujas lideranças estabeleceram práticas de negociações com o poder público, definindo as estratégias de ação coletiva. A participação das mulheres indígena nos espaços públicos de discussão aumentou nas últimas décadas, trazendo questões como reação aos enfrentamentos contra a expropriação de terra, acesso às decisões e organizações políticas, melhoria nas políticas de saúde e de educação. Com relação a sua formação de nível superior, houve avanços, a partir da reivindicação desse espaço, dentre outros, como um movimento para a atuação docente em suas comunidades. Concluímos que a Unespar faz parte da política de acesso para estudantes indígenas nos cursos de licenciatura, em conformidade com a política estadual. No entanto, é necessário aprimorar as ações de permanência, a fim de possibilitar que esses estudantes alcancem a formação acadêmica e possam atuar como professores indígenas, articulando seus saberes étnico-culturais com os conhecimentos universitários adquiridos.

**Palavras-Chave:** Mulheres Indígenas. Ensino Superior. Políticas de acesso. Ações de Permanência. Licenciaturas da Universidade Estadual do Paraná.



PPIFOR

MARCOLINO, Edlaine Anazar. **Indigenous women in UNESPAR undergraduate courses: Access and Permanence Policies.** (89 f.). Dissertation (Master's Degree in Teaching) – State University of Paraná – Paranavaí Campus. Advisor: Maria Simone Jacomini Novak. Paranavaí, 2024.

## ABSTRACT

This research brings reflections on the presence of indigenous women in higher education. It is linked to the Graduate Program Master's Degree in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training, at the State University of Paraná, Paranavaí campus, in the line of "Education, history and teacher training". The objective is to discuss the presence of indigenous peoples in the State University of Paraná – UNESPAR, focusing on indigenous women who seek teacher training, based on the Teaching Degree Courses, considering the aspects of access policies and permanence actions aimed at this public. Does the problem arise from the need to discuss how the access policies and permanence actions of indigenous students occur in the Undergraduate Courses of the State University of Paraná? Access to higher education for the training of indigenous peoples, in a more systematized way, dates back to the end of the twentieth century, especially from the 1990s onwards, with the formulation of inclusion policies that gained ground in the early 2000s. International guidelines have corroborated the elaboration of educational policies and national legislation on this subject. In the State of Paraná, the initiatives materialized in 2001, through State Law No. 13,134, which allocated vacancies in all State Public Universities. In 2006, Law No. 14,995 increases the number of vacancies from three to six. Access to the university occurs through the Vestibular of Indigenous Peoples in Paraná, organized by the University Commission for Indigenous Peoples (CUIA), which is also responsible for monitoring indigenous people when they enter universities. The research is qualitative and is based on a bibliographic and documentary approach, grounded and grounded in historical materialism, seeking to understand this policy and the reality of indigenous women in universities from the economic, social, political and cultural relations, that is, from the multiple determinations of the relations of indigenous peoples with the State and society in general. Whose actions can be understood from the indigenous movement, whose leaders established practices of negotiations with the public authorities, defining the strategies of collective action. The participation of indigenous women in public spaces of discussion has increased in recent decades, bringing issues such as reaction to the confrontations against land expropriation, access to. In relation to their higher education, there have been advances based on the claim of this space, among others, as a movement for the teaching performance in their communities. At the end of this study, it is recommended that there was a presence of indigenous women in the space of the State University of Paraná – UNESPAR. Within the scope of access policies and permanence actions, the institution fosters professional training in its undergraduate courses that serves the teaching area. Indigenous women are inserted in this context of training to exercise the teaching profession, and to work in the schools of the indigenous community or outside it.

**Key words:** Indigenous Women. Higher education. Access policies. Permanence Actions. Bachelor's degree from the State University of Paraná.



**PPIFOR**

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

<b>ANC</b>	<b>Assembleia Nacional Constituinte</b>
<b>AGU</b>	<b>Advocacia Geral da União</b>
<b>CNE</b>	<b>Conselho Nacional de Educação</b>
<b>CGEN</b>	<b>Conselho de Gestão do Patrimônio Genético</b>
<b>CEDH</b>	<b>Centro de Educação em Direitos Humanos</b>
<b>CIMI</b>	<b>Conselho Indigenista Missionário</b>
<b>COIAB</b>	<b>Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira</b>
<b>CONAMI</b>	<b>Conselho Nacional das Mulheres Indígenas</b>
<b>CF</b>	<b>Constituição Federal</b>
<b>CUIA</b>	<b>Comissão Universidade para os Indígenas</b>
<b>CGEN</b>	<b>Conselho de Gestão do Patrimônio Genético</b>
<b>FUNAI</b>	<b>Fundação Nacional dos Povos Indígenas</b>
<b>INCRA</b>	<b>Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária</b>
<b>IES -</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>
<b>LDBEN</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b>
<b>MEC</b>	<b>Ministério da Educação e Cultura</b>
<b>MMA</b>	<b>Ministério do Meio Ambiente</b>
<b>MDA</b>	<b>Ministério do Desenvolvimento Agrário</b>
<b>MDS</b>	<b>Ministério do Desenvolvimento Social</b>
<b>MPC</b>	<b>Modo de Produção Capitalista</b>
<b>MIB</b>	<b>Movimento Indígena do Brasil</b>
<b>NEIS</b>	<b>Núcleo de Educação Escolar Indígena</b>
<b>OIT</b>	<b>Organização Internacional do Trabalho</b>
<b>OCDE</b>	<b>Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento</b>
<b>ONU</b>	<b>Organização das Nações Unidas</b>
<b>PPP</b>	<b>Projeto Político Pedagógico</b>
<b>PPC</b>	<b>Projeto Pedagógico do Curso</b>
<b>PNE</b>	<b>Plano Nacional de Educação</b>
<b>PROLIND</b>	<b>Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Indígenas</b>
<b>PL</b>	<b>Projeto de Lei</b>
<b>SETI</b>	<b>Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior</b>



**PPIFOR**

<b>STF</b>	<b>Supremo Tribunal Federal</b>
<b>UEL</b>	<b>Universidade Estadual de Londrina</b>
<b>UEM</b>	<b>Universidade Estadual de Maringá</b>
<b>UENP</b>	<b>Universidade Estadual do Norte do Paraná</b>
<b>UEPG</b>	<b>Universidade Estadual de Ponta Grossa</b>
<b>UFPR</b>	<b>Universidade Federal do Paraná</b>
<b>UNESPAR</b>	<b>Universidade Estadual do Paraná</b>
<b>UNI</b>	<b>União das Nações Indígenas</b>
<b>UNIOESTE</b>	<b>Universidade Estadual do Oeste do Paraná</b>
<b>UNICENTRO</b>	<b>Universidade Estadual do Centro Oeste</b>

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
2. O MOVIMENTO INDÍGENA BRASILEIRO: HISTÓRICO E DEMANDAS .....	19
2.1 O movimento indígena e a luta pelo Ensino Superior .....	20
2.2 A Participação das Mulheres Indígenas no Movimento Indígena no Contexto Brasileiro .....	26
3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INSERÇÃO DAS MULHERES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NACIONAL E ESTADUAL.....	31
3.1 Os Direitos dos Povos Indígenas a partir da Constituição Federal de 1988 .....	32
3.2 A Legislação para a Educação Escolar Indígena a partir da Constituição Federal de 1988 .....	34
3.2.1 Legislação para a Formação de Professores a partir do Ensino Superior .....	38
3.3 A Inserção dos Indígenas no Ensino Superior Público do Paraná a partir da Lei Estadual n.º 13.134/2001 .....	42
3.4 A Constituição da Comissão da Universidade para os Indígenas – CUIA .....	44
3.5 O Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná .....	49
4. EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO E PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNESPAR .....	53
4.1 O Projeto Político Pedagógico e os Currículos de Licenciaturas da UNESPAR .....	54
4.2 A Metodologia do Trabalho de Campo e a Entrevista das Acadêmicas Indígenas dos Cursos de Licenciatura da UNESPAR .....	68
4.3 A Análise das Políticas de Acesso e Permanência na UNESPAR a partir das Entrevistas com as Estudantes indígenas.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXOS.....	87

## 1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa, aborda a presença da mulher indígena no ensino superior e está ligada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranavaí, na linha de “Educação, história e formação de professores”. A escolha por esse tema é resultado de um percurso acadêmico por mim trilhado durante minha formação acadêmica em pedagogia na UNESPAR, campus de Paranavaí. No campo de minha formação profissional, faz parte das pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto “Mulheres indígenas protagonizando o desenvolvimento comunitário: educação, sustentabilidade e inovação cultural” que está sendo financiado pela Fundação Araucária<sup>1</sup>.

O presente trabalho reflete as inquietudes e continuidades que emergem com o percurso acadêmico e pessoal, analisadas em projetos de pesquisas anteriores, realizados durante a formação acadêmica do Curso de Pedagogia. Durante a jornada participei do Programa de Iniciação Científica (PIC); da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR, campus de Paranavaí, que possibilitou ingressar na experiência científica, além de oportunizar a participação em Congressos e Eventos científicos com a apresentação de trabalhos publicados em anais, cujo eixo de análise destacam-se as investigações acerca relações entre trabalho e educação.

O foco principal de estudo nessa pesquisa é a questão das mulheres indígenas e a sua busca por formação para atuarem como professoras em suas comunidades. As investigações nos conduzem a compreender o processo pelo qual elas passaram, para estarem presentes no Ensino Superior Público, nas políticas de acesso e as ações de permanência a elas destinadas ao adentrarem no ensino superior, com foco nas ações desenvolvidas pela Unespar. O pressuposto que norteou a nossa pesquisa foi a compreensão de que a condição das mulheres indígenas apresenta desafios que elas enfrentam para ter acesso, permanecer e concluir as diversas etapas e níveis d educação, sobretudo no que diz respeito à educação de nível superior.

A presença da mulher indígena, nesse contexto, de formação científica se específica em uma demanda voltada para uma instrução que atenda ao contexto do mercado de trabalho

---

<sup>1</sup> Esse projeto de extensão, do qual fui bolsista durante o desenvolvimento dessa pesquisa, faz parte do chamamento público CP02/2022 – Programa Mulheres Paranaenses: Empoderamento e Liderança (Etapa 3 – Submissão Individual de Projeto Aprovado) N° 02/2022, publicado em 3 de Agosto de 2022, com resultado final publicado no Diário Oficial do Estado n° 11247.

docente. Os jovens formam-se na graduação, exerce seu papel de profissional qualificado na comunidade indígena, ou fora dela.

Nossas análises apontam como problemática a necessidade de discutir: como ocorrem as políticas de acesso e as ações de permanência para as estudantes indígenas, nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Paraná? Assim, as motivações para o desenvolvimento dessa pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), foram adquirindo novas delimitações e mostrando-se indispensável, fazer uma análise que parta das causas que interferem diretamente nas políticas de acesso e as ações de permanência no contexto universitário. Nesse sentido, houve a necessidade de se aprofundar na formação acadêmica das mulheres indígenas que adentram os cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Paraná.

O objetivo consiste discutir a presença dos povos indígenas no ensino superior público do Paraná, com recorte na Universidade Estadual do Paraná-UNEPAR. Com foco nas mulheres indígenas que buscam a formação de professores, a partir dos Cursos de Licenciaturas da instituição, considerando os aspectos das políticas de acesso e as ações de permanência destinadas a esse público.

A metodologia da pesquisa é bibliográfica e documental. A pesquisa será respaldada na perspectiva teórica-metodológica do materialismo histórico. Marx apresenta-se na análise histórica da sociedade, como aquele que situou o fator econômico como determinante em relação aos fatores sociais e culturais, e ainda sustenta que a reprodução da realidade apenas em última instância determina a história. (Triviños, 2006).d

E com os estímulos provocados por Engels acerca da economia política juntamente com Marx direciona as pesquisas e análises concretas da sociedade moderna, aquela que se engendrou nas entranhas da ordem feudal e se estabeleceu na transição para a sociedade burguesa. O materialismo histórico é uma ciência que estuda as leis sociológicas que caracteriza a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da coexistência da humanidade. Assim, define outra série de conceitos fundamentais para compreender suas cabais dimensões, como: sociedade, formação socioeconômico, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção do homem, personalidade, progresso social. Dessa forma, o objeto de Marx é a sociedade burguesa, um sistema de relações construído pelos homens. Desse modo, torna-se importante abordar as relações coexistentes que implica a trajetória dos povos indígenas, bem como da mulher indígena inserida na existência social objetiva (Netto, 2011).

Nesse contexto da pesquisa abordaremos o estudo de caso é uma caracterização abrangente que coleta e registra dados de um caso em particular. Assim, para registrar um levantamento de um caso em particular, como irá ser realizado nesta pesquisa através da Universidade Estadual do Paraná, em entrevistas com as acadêmicas indígenas dos cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual do Paraná. O levantamento será realizado por meio de entrevista<sup>2</sup> que considera a participação do sujeito como um elemento importante para obter as informações sobre o objeto de estudo.

A realidade das mulheres indígenas no espaço universitário, segundo Faustino, Novak e Rodrigues (2020) é marcado pelas dificuldades de diversas ordens. Tais como: trancamento de matrícula; transferência de cursos; retenção nas séries; desistência e abandono dos cursos; necessidade de retorno para as terras indígenas por questões familiares; dificuldades com a língua portuguesa, sobretudo para os falantes das línguas indígenas; além de muitas vezes um histórico de invisibilidade nesse espaço.

Dessas acepções, a realidade dessas mulheres frente à universidade é parte de um projeto coletivo que visa profissionalizar para atender às necessidades desses povos e suas comunidades. As mulheres indígenas buscam contribuir para o desenvolvimento por meio da academia, para o fortalecimento dos conhecimentos tradicionais de sua comunidade em articulação com os conhecimentos intelectuais promovidos pelas IES.

Em nossa sociedade a formação educacional desempenha um papel fundamental com relação a contribuir com a produtividade. Para os povos indígenas, segundo Novak (2014) a formação educacional em todos os níveis, é uma estratégia para melhor conhecer e manejar as relações com os não indígenas, com o poder público, e também desempenhar sua profissão no espaço da comunidade indígena, ou fora dela nas cidades.

A educação superior, é uma extensão da vida escolar, um lugar de excelência, de construção, de expressão, de diversidade, de assimilação, de produção de conhecimento avançado e de formação para o mercado de trabalho, sob a perspectiva de uma nova forma de conhecimento, o acadêmico. O conhecimento intelectual, é entendido como meio pelo qual há uma promoção e expansão da melhoria da qualidade de vida.

Os povos indígenas empreenderam esforços contra todas as formas de expropriação de seus territórios e opressão, nesse processo foram séculos de resistência, que empreenderam guerras e muitas estratégias para conseguir mediar as pautas de lutas com o

---

<sup>2</sup> As entrevistas foram realizadas a partir de um projeto de pesquisa mais amplo, coordenado pela orientadora, essa pesquisa, cujo título “A política de Ensino Superior Pública para Indígenas no Estado do Paraná: análise de duas décadas da Lei n.º 13.134/2001”. Aprovado pelo Comitê de Ética da UNESP ar – CAAE: 63778822.1.0000.9247.

poder instituído. As lutas intensificam-se, e ganharam visibilidade. Em resposta a essas reivindicações, o governo elabora, políticas públicas de inclusão para os povos indígenas. Políticas que vieram em respostas as reivindicações dos indígenas e de um cenário sociopolítico, socioeconômico e cultural que propiciava a elaboração de uma legislação que abordasse a diversidade cultural, desse modo, consolidaram-se as políticas públicas internacionais.

Posto isso, destaca-se nesse cenário político documentos norteadores voltados para os povos indígenas assim “como o Banco Mundial (BM), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas (ONU), [...] a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passaram a elaborar programas voltados às sociedades indígenas” (Faustino; Novak; Rodrigues, 2020, p. 4). Diante disso, no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas tiveram seus direitos reconhecidos efetivamente. Esta garante aos indígenas, serem tratados juridicamente como cidadãos, bem como o direito a sua organização social, linguística, costumes, crenças, tradições e leis. Assim, a formação de nível superior em âmbito nacional, considera as orientações dos organismos internacionais, sobretudo a partir dos anos 1990.

Nessa conjuntura das políticas educacionais, a legislação passou a considerar as especificidades de uma educação diferenciada, respeitando a cultura, etnia e língua das comunidades indígenas. Nesse sentido, a presença de indígenas na educação superior coloca em primeiro plano a crescente demanda de formação profissional. Assim, pode-se dizer que as reivindicações em relação ao nível superior estão acontecendo em diferentes áreas do conhecimento, mas majoritariamente acarreta um crescimento nos cursos de Licenciaturas para a formação docente. (Novak, 2014).

A educação de nível superior é vista pelas lideranças indígenas como uma oportunidade de atender às suas necessidades de relacionamento com o Estado, sem desconsiderar a importância de sua cultura, conhecimentos e organizações. As negociações entre as lideranças indígenas e o poder público têm contribuído para a criação de políticas de acesso ao ensino superior, que permitem aos povos indígenas escolher sua formação em diversas áreas do conhecimento e em diferentes instituições de ensino. Este cenário tem favorecido a inclusão dos povos indígenas no ensino superior.

Com relação ao ingresso dos indígenas no ensino superior do país, segundo Novak (2014) existem quatro formas de acesso por meio de ações afirmativas, cada uma com diferentes percursos nas distintas regiões do país: a) as políticas implementadas ao nível estadual, com legislação que abrange todas as instituições de um determinado estado; b)

implementação de licenciaturas interculturais, sobretudo fomentada pela Prolind; c) ações praticadas considerando a autonomia de cada universidade, sendo aplicada a partir dos princípios considerados mais adequados a partir da realidade do público que cada instituição recebe; d) implementação da Política de Cotas no país, por meio da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, a partir da qual essas instituições passam a ter uma política regulamentadora dessas ações.

No Estado do Paraná, iniciativas para o ensino superior para os povos indígenas materializam-se em 2001, a partir da Lei Estadual n.º 13.134/2001. O acesso à universidade acontece através do processo seletivo, específico e diferenciado, denominado Vestibular dos Povos Indígenas, que é um vestibular exclusivo para os integrantes das comunidades indígenas do Paraná (Kaingang, Guarani e Xetá) a adentrarem as IES estaduais, nos seus diversos cursos ofertados.

A promulgação da Lei Estadual n.º 13.134/2001 no Estado do Paraná destina vagas em todas as Universidades Públicas Estaduais. Em 2006, a Lei estadual n.º 14.955 ampliou essas vagas de três para seis. A regulamentação ficou a cargo da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), que constituiu uma comissão para discutir o processo denominado de Comissão Universidade para os Índios - CUIA. Essa comissão tem a função de realizar o vestibular para os Povos Indígenas no Paraná e a responsabilidade de acompanhar esses povos nas instituições.

O auxílio financeiro, Bolsa Auxílio ao Estudante Indígena das Universidades Públicas do Paraná, é a única política unificada de permanência. Ele é fundamental para a sua subsistência fora de suas comunidades. Essa política demonstra o reconhecimento da importância da presença indígena no ambiente acadêmico, promovendo uma formação que valoriza a convivência intercultural e bilíngue. O crescimento significativo da formação superior no Brasil nos últimos anos ressalta a necessidade contínua de medidas que apoiem a inclusão e o desenvolvimento acadêmico dos povos indígenas.

Entendemos, a partir dos estudos da área e a literatura indígena Baniwa (2019), Nascimento (2022) e as entrevistas realizadas, a importância de compreender as relações sociais estabelecidas pelos povos indígenas com o Estado, especialmente no que se refere ao acesso às políticas públicas. É fundamental considerar as condições estruturais da realidade material e os elementos históricos, econômicos, socioculturais, políticos e educacionais para compreender as demandas por políticas públicas. A partir dessas fontes, o objetivo é sistematizar a discussão sobre a educação superior e a inserção das mulheres indígenas nesse contexto.

Neste estudo, foram consideradas diversas fontes teóricas e metodológicas, incluindo a literatura indígena, para contribuir com os debates e entendimento sobre o acesso e a permanência das mulheres indígenas nos cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR, tais como Mészáros (2008), Santos (2017), Neto (2011), Faustino (2006; 2012), Faustino, Novak e Rodrigues (2020), Novak (2007; 2014; 2023), Molina e Ribeiro (2021), Tondineli (2022), Faustino, Novak e Cipriano (2013), Nascimento (2022), entre outros. O objetivo é identificar como as políticas de acesso e as ações de permanência são abordadas na contemporaneidade.

Com base nessas considerações, o trabalho está estruturado em três seções. Na primeira seção, será abordado o contexto histórico a partir da década de 1970, período marcado pelas lutas e reivindicações do movimento indígena, que enfrentou os desafios traçados no coletivo das comunidades indígenas, lutando pelos direitos civis, pela questão da expropriação de terras, pela desigualdade e pelas questões ecológicas e de sustentabilidade. As ações do movimento indígena foram reconfiguradas e suas demandas se desdobraram em múltiplas direções. As mulheres indígenas também se articularam em uma agenda coletiva de mobilizações, trazendo novas questões relacionadas à comunidade indígena sob uma perspectiva feminina. Isso resultou em diferentes formatos de interlocução com efeitos mobilizadores para questões, como saúde, educação e outros temas relevantes para as comunidades.

Na segunda seção, apresentaremos as ações que embasam as formas de inserção das mulheres indígenas no Ensino Superior Nacional e Estadual, embasados nos documentos produzidos para o campo educacional. Serão analisadas as legislações que priorizaram a educação de nível superior para os povos indígenas, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei n.º 9.394/96, bem como na Lei Estadual n.º 13.134/2001 que destina vagas para os indígenas adentrarem na universidade públicas estaduais do Paraná. Ainda discutiremos a constituição e atuação da Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA), responsável pela execução do Vestibular dos Povos Indígena no Paraná, bem como pelas políticas de permanência nas universidades, como é o caso aqui analisado da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR.

Na terceira seção, foram analisados os elementos que fundamentam as políticas de acesso e as ações de permanência das estudantes indígenas. Os documentos que respaldam a legislação e a estrutura institucional foram examinados, incluindo os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os Currículos. Além disso, foram realizadas entrevistas com as estudantes

indígenas matriculadas nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Por fim, foi realizada uma reflexão sobre as políticas de acesso e as ações de permanência, considerando o que foi estabelecido para a trajetória formativa das acadêmicas indígenas no contexto da formação docente na instituição.

A entrada na universidade, assim como a permanência e conclusão, apresenta muitas dificuldades e desafios para as estudantes indígenas. É de extrema importância focar nos esforços que as mulheres indígenas dedicam para obter uma qualificação profissional de nível superior. Para as mulheres indígenas, a formação profissional adquirida nos cursos de Licenciatura é essencial, visando posteriormente atender às necessidades da comunidade indígena, proporcionando uma formação em suas escolas que respeite os princípios dos conhecimentos científicos, valorize a cultura, a língua indígena e os saberes ancestrais.

## **2. O MOVIMENTO INDÍGENA BRASILEIRO: HISTÓRICO E DEMANDAS**

Para compreender a condição atual e contribuir com as reflexões sobre a presença das mulheres indígenas nas Instituições de Ensino Superior Públicas, é imprescindível remeter ao contexto histórico de lutas, demandas e reivindicações que esses povos apresentam na conjuntura política do Estado brasileiro. Para isso, buscamos nos fundamentar no materialismo histórico, que ajuda a compreender as categorias sociais, econômicas e políticas que permeiam a realidade da sociedade e das lutas dos diversos grupos sociais, dentre eles as mulheres indígenas, através de “[...] dimensões, como: sociedade, formação socioeconômico, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção do homem, a personalidade, progresso social, etc. (Triviños, 2006, p.52).

Na análise da conjuntura em que se encontra a inserção das mulheres indígenas nos cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual do Paraná, é importante destacar as diferentes relações que se estabeleceram a partir da década de 1970 até chegarem as atuais demandas pelo ensino superior, sistematizado sobretudo em nível nacional a partir dos anos 1990 (Novak, 2014). Nesse período, o movimento indígena desempenhou um papel fundamental ao promover articulações e lutas em prol das questões da comunidade indígena. Essas ações contribuíram para a visibilidade e a valorização da presença das mulheres indígenas nos espaços acadêmicos, como os cursos de Licenciatura, representando um avanço significativo rumo à inclusão e à representatividade.

A participação das mulheres indígenas no movimento indígena, representou os diálogos, reflexões, as preocupações e demandas que compõe as pautas trazidas por essas guerreiras mulheres. Discussões como a biodiversidade, saúde, ancestralidade, seus territórios, por fim, o acesso ao ensino de nível superior. No contexto do movimento indígena, as mulheres atuaram nas lutas por território e contra a expropriação de terra, no entanto, elas sempre estiveram lutando juntamente com os líderes masculinos. A mudança aconteceu na projeção de orientações para além dessas reivindicações, e não necessariamente as demandas próprias ao universo feminino, mas sim a formulação da problemática que diz respeito a todos da comunidade indígena.

A compreensão do movimento indígena na sociedade brasileira é fundamental para esclarecer e analisar as reivindicações de luta dos povos indígenas perante na sociedade brasileira. Ao compreendermos mais profundamente esse movimento, podemos reconhecer a importância da preservação da cultura e dos direitos dos povos indígenas, bem como entender as dificuldades e desafios que enfrentam no contexto econômico, social e político atual. Os autores utilizados como suporte teórico nessa discussão foram, principalmente Goirand (2009), Matos (2006), Nascimento (2022), Netto e Braz (2006) entre outros.

## **2.1 O MOVIMENTO INDÍGENA E A LUTA PELO ENSINO SUPERIOR**

A estrutura social é influenciada pela dinâmica do capital, que molda as relações de poder e desigualdade na sociedade, assim “[...] a relação social e as relações sociais são, antes de mais, relações de essência histórica: são mutáveis, transformáveis” (Netto; Braz 2006, p. 169), é resultado da ação do homem que exerce pressão, que “[...] acarretam efeitos e consequências, que independem da sua vontade; mas, igualmente, são alteráveis e alteradas pela vontade coletiva e organizada das classes sociais” (Netto; Braz 2006, p. 169), são homens que constroem sua própria história, mas com bem nos alertou Marx, utilizado na análise dos autores “[...] não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Netto; Braz 2006, p. 169). Em sua trajetória pelos séculos o capital sofreu várias mutações, “por essa razão o capitalismo não só é histórico, mas tem a sua própria história. Também assinalamos o caráter processual do capital, a qual é valor que precisa valorizar-se, expandir-se, capital é movimento, dinamizado pelas suas contradições” (Netto; Braz 2006, p. 169). O capitalismo é produto de transformações, a partir do momento em que opera, impõe e instaura mecanismos de desenvolvimento que são peculiares a sua existência, “o capitalismo

moveu-se (move-se) e transformou-se (transforma-se): mobilidade e transformação estão sempre nele: mobilidade e transformação constituem o capitalismo, graças ao rápido e intenso desenvolvimento de forças produtivas que é a sua marca” (Netto; Braz 2006, p. 169).

A história do capitalismo, sua evolução, é, portanto, produto da interação da intercorrência do desenvolvimento do modo de produção, de alterações nas atividades econômicas, tecnológicas, sociopolíticas e culturais que envolveram as relações sociais presentes na história da humanidade. Com base nessa linha de análise, as formas contemporâneas do controle do capital, bem como sua evolução, fusão entre os monopólios e capital financeiro, configura-se outra fase do capitalismo.

As relações globais projetadas mundialmente e as transformações que vem passando a economia do imperialismo em sua fase de desenvolvimento é considerado por alguns autores “financeirização do capital tomando-a como a face contemporânea do capitalismo, dando como ponto de partida o ano de 1973” (Netto; Braz, 2006, p. 230). O modelo de produção taylorismo-fordismo, no decorrer do processo de produção, demonstrou sua incapacidade em conter as contradições inerentes ao capitalismo. Tiveram problemas de rigidez dos investimentos de larga escala de longo prazo, com um sistema de produção em massa que impedia a flexibilidade de planejamento, em mercados de consumo invariantes. (Harvey, 1992). Assim, esse modelo defendido foi automaticamente alterado para manter a lucratividade e a acumulação de riqueza. O modelo adotado é o japonês, conhecido como toyotismo que permite mais flexibilidade do aparato produtivo e da organização do trabalho, é o sistema baseado em respostas imediatas às variações da demanda do modo de produção capitalista.

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. (Anderson, 1995, p. 2).

Tais afirmações veem de encontro com o cenário de crise, a partir dos anos de 1970, foi marcado por uma tríade de ações que envolveram a “reestruturação produtiva, financeirização e a ideologia neoliberal” (Netto; Braz, 2006, p. 214). As mudanças adotadas na organização econômica e política são vistas para assegurar a reprodução do sistema capitalista vigente, mas também transformou a realidade social e o ser social. O capital empreende novas intervenções que alteram o curso do desenvolvimento das relações com o Estado e a economia.

Entretanto, em escala mundial, a estratégia do grande capital visa romper com todas as barreiras sociopolíticas, e não somente com aquelas que dizem respeito às relações com o trabalho. [...] a pretensão é clara de destruir qualquer trava extra econômica, assim para legitimar essa estratégia, fomenta e patrocina a divulgação do conjunto ideológico designado de neoliberalismo. (Netto; Braz, 2006, p. 226).

A partir, dessas confluências históricas em circulação mundial, incorreram as mudanças sobre os movimentos sociais, que reagem a todas as formas de opressão, precarização do trabalhador, pobreza, lutando por direitos econômicos e políticos, acesso à terra, e maior participação política. Esses “novos movimentos sociais” começaram a contestar a ordem social empreendida, mas também a participar da oposição aos regimes autoritários. De acordo com Goirand (2009, p. 329), os “novos movimentos sociais” também estavam dentro da “emergência do basismo”, a liberalização dos sistemas políticos, com mudanças políticas e as exigências de democratização das instituições políticas.

Na fase emergente do movimento indígena, entre os anos 1970 e os anos 1980, a configuração pan-indígena do movimento foi definida enquanto uma estratégia política. Devido ao contexto das lutas sociais, era o momento da “mobilização da sociedade civil brasileira em defesa da ampliação dos direitos civis, restritos pelo regime ditatorial militar” (Matos, 2006, p. 40).

De acordo com Bicalho (2022, p. 15 e 16) o início da década de 1980 no Brasil, a ação popular se intensificou e caracterizou-se pela luta organizada da sociedade civil, a partir da união dos grupos sociais de origens diversificadas, que projetava variadas propostas, que objetivaram lutar em prol dos mesmas finalidades, contra um inimigo comum: o Estado totalmente autoritário, no período estava “em pauta a redemocratização e a conquista pelos direitos políticos e sociais” (Bicalho, 2022, p.16), esses fatores também ocorreram em outros países, bem como no Brasil, em que se concentrava vários movimentos sociais, “entre os quais estava o movimento indígena” (Matos, 2006, p. 40).

[...] A fase, entre a década de 1970 e o início dos anos 80, o movimento indígena assumiu o caráter pan-indígena, com a promoção da organização pluriétnica dos povos indígenas em defesa de seus direitos dentro no Estado brasileiro. Enquanto estratégia política, o movimento pan-indígena consistiu na organização de grupos indígenas a partir de uma identidade supra-étnica. (Matos, 2006, p. 35).

Assim, no Brasil a reação recai sobre os protestos contra a carestia, reconhecimento da propriedade de terra, ou dos indígenas no meio rural, ou ainda da parte do Movimento Sem Terra em 1981. Ainda sobre essa questão aborda, Matos (2006, p. 40), que destaca:

No entanto, as mobilizações em defesa dos direitos indígenas usufruíram um maior espaço político de contestação sem a repressão imediata do governo militar, o que fez o movimento indígena aglutinar, na época, apoio político de diversas entidades civis (algumas diretamente ligadas à luta indígena, outras tantas ligadas à defesa dos direitos civis de modo geral), de categorias profissionais (advogados, jornalistas, professores, etc.), de antropólogos, de membros de Igrejas Cristãs (principalmente, da Igreja Católica), etc.

A década de 1980 marcou uma mudança significativa na questão dos povos indígenas. As entidades de apoio, inicialmente deslocadas com os novos rumos do movimento, viram surgir novas lideranças que passaram a representar ativamente o seu povo. Essas iniciativas resultaram em uma compreensão mais ampla da visão de mundo dos povos indígenas e na elaboração de uma agenda comum na luta pelos direitos, especialmente relacionados aos territórios tradicionais. As lideranças assumiram as propostas e se comprometeram a buscar soluções que atendessem ao coletivo dos povos indígenas. Essa resistência contra as formas de opressão histórica legitimou a trajetória militante do movimento indígena, posicionando-se firmemente diante das questões relacionadas aos territórios das comunidades indígenas.

O contexto de resistência civil caminhou para a “[...] organização e legitimação do movimento indígena frente à sociedade civil no Estado brasileiro, por meio da definição de uma nova imagem social de indígena” (Matos, 2006, p. 40). Nesse momento histórico, foi imprescindível para a constituição do movimento indígena, o apoio político e financeiro de diversos atores da sociedade civil brasileira, “[...] para promover ações de mobilização política entre os diferentes povos indígenas, em defesa de seus direitos específicos enquanto povos indígenas no Estado brasileiro” (Matos, 2006, p. 40). O eixo principal da mobilização volta-se em torno de um reconhecimento na qual estava a pauta sócio-político de minorias e a condição interétnica.

Desse modo, a “[...] principal reivindicação estava na demanda por maior espaço político de negociação com o Estado, o que exigiu dos indígenas uma maior organização política para sua atuação no campo da política nacional” (Matos, 2006, p. 41). A partir de então, os líderes do movimento foram agregando em suas práticas as estratégias para uma experiência que atendessem uma consciência indígena coletiva (Matos, 2006, p. 41). Nessa

perspectiva, assentaram práticas de acordo com Matos (2006) de negociações políticas, definindo as estratégias de ação coletiva em consonância com o processo histórico e político mais amplo do Estado brasileiro.

Em 1985, passamos ao primeiro governo civil depois da ditadura. Enfatiza-se a afirmação de Bicalho (2022, p.16) no caso do Movimento Indígena no Brasil, durante a realização da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), realizada a 2 de fevereiro de 1987 a 5 de outubro de 1988, em que várias lideranças indígenas recorreram à mídia e aguçaram a opinião pública, levando-a conhecer e debater a questão indígena no Brasil. Dessas acepções, “[...] demarcaram as pautas de discussões que garantiria aos direitos civis, exigindo-se do governo maior atenção e ampliação dos direitos indígenas” (Faustino, 2011, p. 325).

Ao longo de décadas os povos indígenas, lutaram pelos diversos direitos de participação da sociedade brasileira. Suas demandas são gestadas, segundo Nascimento (2022, p. 22 e 23), no momento em que a autonomia indígena e a autodeterminação figuram como condição para a reversão da condição de tutela imposta desde o período colonial até a República. Assim foi também fortemente marcada nos trâmites legais da Carta Magna, na qual se obteve o reconhecimento legal da organização social, suas comunidades e organizações, assim sendo, provocaram mudanças de orientação na atuação das políticas dos povos indígenas. Dessas mobilizações, o movimento indígena consolidou-se como uma forma efetiva de inserção e apropriação das demandas nas agendas de lutas no contexto nacional.

Segundo Bicalho (2022, p. 13), justifica-se a peculiaridade do Movimento Indígena no Brasil (MIB), que se caracteriza, entre outros aspectos, pela diversidade de povos, culturas, e diversas etnias. O movimento indígena deflagrou lutas e resistência, contra as atribuições em relação ao desrespeito, invisibilidade, as reivindicações, sobre a questão da terra (expropriação e demarcação). A terra sempre foi uma questão central para os povos indígenas, no entanto, estas não foram somente as reivindicações que permearam as discussões do movimento indígena, também direcionaram as demandas à esfera das políticas públicas e educacionais.

As transformações da década de 1990, com o novo cenário socioeconômico e político neoliberal refletiram diretamente sobre a dinâmica do movimento indígena, que se reconfigura, pois “os interlocutores governamentais tornaram-se múltiplos no campo indigenista, em decorrência da redistribuição das responsabilidades indigenistas da FUNAI

entre diversos órgãos do governo brasileiro” (Matos, 2006, p. 36 e 37). A FUNAI perdeu sua exclusividade, na definição e execução da política indigenista oficial.

[–] órgãos como o Ministério da Justiça (ao qual a FUNAI está ligada), Ministério do Meio Ambiente (MMA), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Conselho de Gestão do Patrimônio Genético (CGEN). Essa multiplicação de interlocutores tem gerado problemas de entendimento quanto à condução da política indigenista brasileira. (Matos, 2006, p. 16).

O movimento indígena posicionou-se contrário a essas propostas, no entanto, esses seguimentos foram projetados no cenário das relações da comunidade indígena. E como desdobramentos foram criadas organizações distintas, nacionais, regionais e locais. Desse contexto, os respectivos líderes do movimento assumiram o diálogo interculturais com os não-indígenas, ou seja, a sociedade civil, e com os representantes do governo.

Nessa perspectiva, a importância do movimento indígena está respectivamente na garantia da sustentabilidade dos seus territórios, no aspecto sociocultural e linguístico de seu povo, além da participação dos povos indígenas na construção nacional. Essas ações, não se efetivariam sem a participação das universidades. O ensino superior é uma demanda que permearam as agendas de luta do movimento indígena, frente a essas reivindicações contempla a última fronteira rompida pelos povos indígenas, que segundo Nascimento (2022, p. 10) explana:

O acesso ao ensino superior é uma conquista histórica relevante do movimento indígena contemporâneo, que representa a esperanças de um futuro menos excludente, menos desigual, menos racista e com mais cidadania, autonomia e protagonismo dos povos indígenas na continuidade de suas trajetórias civilizatórias milenares e seus projetos etnopolíticos atuais e futuros, além de tornar visíveis e conhecidas as vozes dos povos indígenas. Rompem-se os muros intransponíveis da universidade; e, agora, precisa enfrentar a segunda grande batalha.

Nesse sentido, apropriar-se dos conhecimentos científicos e pedagógicos, para assim atender as necessidades da comunidade indígena. É um importante labirinto de conquistas, ousadia, teimosia e persistência dos estudantes indígenas para alcançar a formação acadêmica. “As iniciativas de formação em campi universitários por todo o país se ampliaram, assim como a presença de estudantes indígenas na graduação e na pós-graduação” (Nascimento, 2022, p. 16). Dessa forma, as iniciativas, do movimento indígena não se efetiva sem a participação das IES, do MEC e da Funai, na maioria está nos esforços

das lideranças, professores e estudantes que promoveram espaço frente a formação superior indígena.

Inicialmente, as reivindicações por educação superior estavam ligadas apenas à formação de professores indígenas para atuarem nas escolas da educação básica de suas comunidades. Dos efeitos às causas, a busca por formação acadêmica se desdobrou na estratégia de formação de profissionais e lideranças do movimento indígena aptos a intervir em favor dos interesses e necessidades indígenas. (Nascimento, 2022, p. 22).

Assim, a presença indígena na área da educação superior coloca em primeiro patamar uma crescente necessidade de formação profissional, como modo de melhorar as conquistas e a defesa dos seus direitos. O papel do movimento indígena tem sido fundamental para a construção de um sistema educacional, que contemple a formação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/ multilíngue e comunitária, “a presença se refere ao acesso e à permanência, às estratégias de governança indígena, bem como a uma efetiva inserção e apropriação das demandas por educação superior nas agendas de lutas do movimento indígena” (Nascimento, 2022, p. 78). O movimento indígena, tem realizado representatividade perante as lideranças indígena, põe em evidência as reivindicações e as demandas defendidas da comunidade indígena.

## **2.2 A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES INDÍGENAS NO MOVIMENTO INDÍGENA NO CONTEXTO BRASILEIRO**

A participação das mulheres indígenas nos espaços públicos de discussão aumentou significativamente, refletindo a trajetória histórica do movimento indígena, “[...] o envolvimento de mulheres indígenas no movimento indígena foi caracterizado por diferentes intenções e significados, tanto por parte das agentes femininas como também dos líderes masculinos” (Matos, 2012, p. 141). Ao mesmo tempo, em que há as discussões, lutas e reivindicações mais gerais do movimento indígena, expressa-se o protagonismo das mulheres indígenas que se inserem no debate de decisões das políticas indigenistas.

Conforme Matos (2012, p. 140) a organização das mulheres indígenas nas últimas décadas teve diferentes posicionamento políticos, em alguns momentos antagônicos que foram assumidas por feministas. Nesse sentido, as mulheres indígenas colocaram-se no movimento indígena, sobretudo na fase inicial, de modo a complementar à luta dos líderes masculinos, assim ao longo do processo de reivindicação, elas passaram a articular uma agenda coletiva e específica. Ou melhor, estão tentando fazer mais do que isso ao articular

organizações exclusivas para fortalecer o protagonismo no campo político e das relações interétnicas.

De acordo com Lessa e Tonet (2001, p. 81) a sociedade é moldada pelas ações dos indivíduos, que se desenvolvem ao longo do curso da história. O movimento inerente à formação tem suas raízes na transformação social do ser humano, que atinge um ponto de desenvolvimento e dá origem à base da reprodução social, sintetizando a singularidade das ações humanas. É dessa forma que surgem as contradições presentes nas relações sociais. Como resultado dessa dinâmica, os movimentos indígenas demonstram resistência e, aos poucos, constroem um espaço que aborda as reivindicações das mulheres indígenas.

A participação efetiva das mulheres indígenas está nas ações de reação aos enfrentamentos diretos, contra as formas de expropriação da terra, ao fator interétnico, acesso às decisões e organizações políticas, entre outros fatores como a educação em todos os níveis. Assim, há os reforços para o posicionamento no movimento indígena brasileiro, “[...] sobre esses espaços femininos ocupados, ora complementares e ora específicos” (Matos, 2012, p. 141).

As mulheres indígenas modificaram e permitiram reformular ações que envolveram as reflexões, os diálogos, e as demandas. Elas também buscaram se organizar, reivindicaram espaços de articulação na esfera pública das políticas indígenas, e, indigenistas, por fim, lutam por igualdade, representatividade, melhores condições de vida, promove a interação entre não-indígena. Partindo desse pressuposto, é fundamental para garantir a perspectiva da mulher indígena sobre o cenário dos problemas coletivos da comunidade.

O movimento indígena, agregou na agenda de reivindicação todos da comunidade, inclusive as mulheres, no início de articulação do movimento indígena, com base em Matos (2012, p.148), as mulheres indígenas acompanhavam os homens (seus pais, maridos ou filhos) em encontros e assembleias, todavia sem muito se exporem publicamente na condução das discussões e deliberações coletivas.

A maioria dos diálogos em plenário era ocupado por líderes masculinos, que compunham o movimento indígena. As mulheres indígenas, por sua vez, desempenhavam nessas reuniões um papel de articuladora da esfera doméstica, desse modo, mesmo atuando fora dos cenários das falas masculinas elas detiveram a oportunidade de circular nos ambientes coletivos dos encontros e vivenciar experiências intergrupais e pluriétnicas, o que lhes permitiu ampliar suas perspectivas. Nessa trajetória as mulheres indígenas configuraram sua participação no movimento indígena brasileiro. O objetivo delas constitui-se de fortalecer o momento de lutas e reivindicação da comunidade indígena.

Na abordagem do movimento indígena, este teve que lidar com soluções e problemas condizentes com as necessidades dos homens e das mulheres. De acordo com Matos (2012, p. 149) demandas por terra, geração de renda, educação, os cuidados com a saúde reprodutiva e criação dos/as filhos/as, combate à violência contra mulheres (em decorrência do alcoolismo), reivindicação por maior participação feminina nos espaços públicos, mais oportunidade de capacitação. Dessas acepções, é que nas últimas décadas, formularam demandas específicas das mulheres. As principais reivindicações conduzem ao gerenciamento de projetos comunitários, no desenvolvimento sustentável, revitalização cultural, e por fim na geração de renda.

O associativismo das mulheres indígenas, como ocorre com as demais organizações indígenas de distintas naturezas, configurara-se em experiências étnicas de articulação política definidoras de estratégias identitárias. [...] No caso do protagonismo das mulheres indígenas, foi fundamental reuni-las em organizações para constituírem uma coletividade específica aos seus interesses e reivindicações. No movimento de mulheres indígenas, o específico não é, necessariamente, suas demandas próprias ao universo feminino, mas sim a formulação da problemática que diz respeito a todos/as da comunidade e/ou do grupo étnico ao qual pertencem. (Matos, 2012, p. 159).

A partir das demandas coletivas de toda a comunidade indígena, a organização, das mulheres indígenas configuraram estratégias para a construção de interesses de reivindicação. Nesse ínterim, (2012, p. 159 e 160) explana que a década de 1990 a irmã do líder indígena Terena fundou a União das Nações Indígenas juntamente com outros jovens indígenas. Criaram a União dos Povos Indígenas, com a articulação de diferentes povos a partir da identidade coletiva pan-indígena, a esses elementos, liderou-se a criação do Conselho Nacional das Mulheres Indígenas, que tem como sigla (CONAMI), cuja finalidade consiste em articular, apoiar e defender os direitos das mulheres indígenas.

Outro destaque está, segundo Matos (2012, p. 160), na criação do “[...] conselho de mulheres de representação nacional” uma vez que o posicionamento de algumas lideranças femininas, optaram por estabelecer representação nacional, com intuito de viabilizar sua participação no poder público. O conselho visa a atuação no espaço indigenista para proporcionar uma gama de articulação em redes institucionais governamentais e não governamentais, nacionais e internacionais, porém este não conseguiu efetivar sua representação das mulheres frente aos espaços nacionais.

Há exemplos, de lideranças que despontaram como representantes femininas. Por meio de atuações nos espaços públicos interétnicos, permitiu a oportunidade de participar de

eventos e discussões, nacionais e internacionais, na condição genérica de “ser mulher indígena”, é o caso da trajetória da fundadora do Grupo de Mulheres, e educação indígena (Grumin), hoje com a nomenclatura de Rede Grumin de Mulheres Indígena. Tendo como finalidade mobilizar e organizar as mulheres indígenas para defender seus direitos e de seu povo, além de promover uma capacitação feminina indígena e de fomentar políticas específicas para as mulheres indígenas da comunidade em geral.

Assim, enfatiza-se que o espaço ocupado por ela no Brasil deve-se considerar a importância que “[...] todas essas iniciativas de articulação de mulheres indígenas tomadas para exercer a representatividade feminina nacional nos espaços de atuação do movimento indígena” (Matos, 2012, p. 162). No caso do movimento indígena o espaço de participação representa a possibilidade de diálogo para com o Estado, assim a presença indígena aparece para representar a si, defender seus direitos e interesses. As mulheres indígenas têm desempenhado um papel fundamental na luta, resistência e reivindicação dentro do movimento. Elas se organizaram em grupos próprios para defender suas causas específicas, buscando participar ativamente do processo de constituição do movimento.

Partindo desse pressuposto as próprias indígenas contribuíram com o processo de luta pelo fortalecimento cultural, linguístico e étnico, dessa maneira estabeleceram as bases que possibilitaram uma melhoria da qualidade de vida de toda a comunidade. Também se preocuparam com a autonomia e o empoderamento feminino, assim “[...] as mulheres indígenas se organizam, reivindicaram espaços, articularam-se na esfera pública e privada para lutarem por igualdade, representatividade” (Andriolli, 2017, p. 3).

Outra característica da participação delas no contexto do movimento indígena é que “[...] estão conquistando seu espaço na busca do conhecimento, formação acadêmica e profissional, adquirindo habilidades, competências e capacidades intelectuais” (Andriolli, 2017, p. 5). Elas têm demonstrado garra e perseverança pela conquista de seus espaços em prol de uma igualdade de direitos assim, “[...] ganha visibilidade e vem assumindo o papel de líderes para defender o que preconiza a Legislação Brasileira” (Andriolli, 2017, p. 6).

As reflexões, as inquietudes e experiências das mulheres indígenas ao demonstrar as representações ao movimento indígena nos diversos níveis de atuação, percebem-se os novos posicionamentos e configurações do universo indígena tanto no interior como fora do espaço da comunidade indígena. Nesse sentido, a participação política das mulheres indígenas, principalmente através da criação de organizações do movimento das mulheres, e a busca pelas demandas coexistentes que partiram delas, tem cada vez mais ocupado as diversas instâncias que compõe o Estado brasileiro.

A representatividade das mulheres indígenas no século XXI, caracteriza uma representação estratégica para concentrar as alianças, para buscar trazer vozes, além de desafiar as narrativas ocidentais. Um fortalecimento que reflete o ponto de vista com elas assumindo novos postos de liderança e atuação em espaço de poder e nas tomadas de decisão, seja na participação dentro ou fora das suas comunidades.

Desse modo, conforme o site do CIMI de 15/08/2019, após cinco dias de debates e manifestações em Brasília, contou com a mobilização de mais de 130 povos representantes das cinco regiões do país, que participaram da I Marcha das Mulheres Indígenas com o lema “Território: Nosso Corpo, Nosso Espírito”. Tratou-se de um momento de reforçar perante ao Estado e a sociedade brasileira reassegurar as manifestações, e os processos de resistência.

Nas falas as mulheres indígenas destacam que são totalmente contrárias as narrativas, aos propósitos, e aos atos do atual governo, que deixa explícita sua intenção de extermínio dos povos indígenas, visando à invasão e exploração de seus territórios. Dessa forma, denunciaram a violência cometida contra elas, e apontam o machismo como “mais uma epidemia trazida pelos europeus [...] Assim seremos sempre guerreiras em defesa da existência de nossa comunidade indígena”. (Marcha, 2019, p. 1-2). Em suma, reafirmam ser necessário fortalecer a potência das mulheres indígenas, retomando seus valores e memórias matriarcais. A marcha das mulheres indígenas foi pensada como um processo, iniciado em 2015, de formação e empoderamento delas, ao longo de muitos anos dialogam com outras mulheres de diversos movimentos, nesse sentido o entendimento delas transmite que ainda há muito momentos de articulação.

O principal desafio está sendo no enfrentamento de situações presente na rede de articulação nacional. Nesses dias encontramos e reencontramos para discutir as pautas trazidas, em articulação com mais de 8 mil mulheres indígenas, de mais de 247 povos originários, presentes em Brasília, foi um ato contrário ao marco temporal. Mulheres indígenas dos 06 biomas brasileiros, organizadas como mulheres, terras, raízes, água e sementes, presentes na III marcha das mulheres indígenas guerreiras da ancestralidade, realizado em Brasília, entre os dias 11 e 13 de setembro de 2023.

Conforme o site do CIMI, Mulheres biomas, Mulheres guerreiras, Mulheres que inspiram, em busca de seus direitos, em defesa da biodiversidade pelas raízes ancestrais. O evento, organizado pela Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (Anmiga), o objetivo é promover a igualdade de gênero, a defesa dos direitos das mulheres e a preservação das culturas indígenas.

Reuniram mulheres indígenas de outros países que são representantes do movimento indígena como, a Malásia, África, Uganda, Estados Unidos, Peru, Quênia, Nova Zelândia, Bangladesh, Rússia, Indonésia, Guatemala e Finlândia, promovendo um lembrete de luta pelos direitos das mulheres indígenas que não conhece fronteiras geográficas.

Em meio a faixas e cartazes, as mulheres indígenas reafirmaram as reivindicações, ainda conclamavam a derrubada de proposições que caminham na direção contrária dos direitos dos povos originários. Como o Projeto de Lei (PL) 2903/2023 (antigo PL 490/2007), que tramita no Senado Federal, o Parecer 001/2017, da Advocacia Geral da União (AGU), e a tese do marco temporal, em julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF).

As mulheres indígenas, enfrentam inúmeros desafios e injustiças, contudo recusam-se a continuar sendo silenciadas por todos. O que reivindicam em suas lutas é ter acesso, cuidados de saúde, educação, oportunidades econômicas, proteção da terra, pela biodiversidade, reflorestamento, e defendem o fim da violência contra as mulheres indígenas, um problema generalizado que tem atormentado nossas comunidades. O território dos povos indígenas está sendo violado de diversas formas, como a exploração do trabalho, violação dos territórios indígenas pela mineração, agronegócio, garimpo, etc.

Nesse contexto de preocupação e reivindicação as mulheres indígenas compõem a rede de articulação nacional, guerreiras fundamentais na preservação das raízes ancestrais dos povos indígenas. Com relação à educação elas como sementes das próximas gerações, orienta-se na efetivação e implementação de políticas educacionais diferenciadas para atender as escolas indígenas. No ensino superior elas visam ao fortalecimento de ações afirmativas nas universidades, melhores salários e condições de trabalho para professores indígenas, com o aprimoramento de formação nos cursos de graduação e pós-graduação e formação continuada.

Através dessa perspectiva, de inserção das mulheres indígenas, na participação de diversos espaços de discussões, coloca-se assim a crescente necessidade de maior formação profissional. Entre os povos indígenas para melhor instrumentalizar as relações com o Estado nacional, e também com o não indígena, de modo a promover a defesa de seus direitos e de toda a comunidade indígena. Sobre esta questão salientamos na próxima seção a políticas de acesso e permanência que possibilitaram as mulheres indígenas adentrar ao ensino superior brasileiro.

### **3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INSERÇÃO DAS MULHERES INDIGENAS NO ENSINO SUPERIOR PUBLICO NACIONAL E ESTADUAL**

A promulgação da Constituição Federal de 1988, marca o reconhecimento autonomia dos povos indígenas, trata-se de sua organização social, costume, crenças e tradições. Dessa maneira, altera legalmente a relação do Estado com os povos indígenas, além de assegurar às comunidades indígenas o poder legal de atuar permanentemente em favor dos direitos.

A LDB Lei n.º 9.394, de 1996, enfatiza a educação escolar indígena, e promulga a educação intercultural e bilíngue, projetando um currículo específicos que atenda a realidade da comunidade indígena. Trata da educação de nível superior realizada nas universidades públicas e privada.

A Lei Estadual n.º 13.134/2001, do Estado do Paraná, destina vagas específicas para os povos indígenas nas universidades públicas estaduais. Essas vagas são ofertadas pelas instituições a partir do processo seletivo denominado vestibular dos Povos Indígenas. Autores utilizados como suporte teórico nessa apreciação foram: Novak (2014), Faustino (2006), Mendes, Faustino e Novak (2021), Faustino, Novak e Rodrigues (2020) e a legislação específica.

### **3.1 OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.**

A década de 1980, foi marcada por “pequenas a grandes mobilizações Indígenas, em prol de seus direitos, essas mobilizações foram um grande impulso para as conquistas da Constituinte de 1988” (Borges et al., 2018, p. 289). As definições projetadas na proposta, obtiveram novas visões de democracia e de cidadania que movimentaram politicamente o país, a participação popular, representação política, ganham contornos definidos, “com a legitimação de propostas de políticas públicas diferenciadas para atender direitos de grupos socioculturais distintos como os indígenas” (Matos, 2006, p. 14). A partir desse processo democrático a sociedade brasileira promulga a Constituição Federal no ano de 1988. A Carta Magna representou um marco importante para a garantir os direitos à autonomia sociocultural dos povos indígenas. Foi um marco de ruptura com as políticas integracionistas dos períodos anteriores, a partir dessa lei os povos indígenas adquiriram à cidadania, “este foi o princípio que inaugurou o desenvolvimento da política da educação intercultural no Brasil” (Faustino, 2006, p. 152).

Os próprios indígenas sempre foram sujeitos de sua história, mas a luta com um respaldo jurídico ganha força desde então. Nesse sentido, a Constituição de 1988, conta com um capítulo VIII específico, denominado “Dos Índios”, assegura às comunidades e

organizações indígenas o poder legal de atuar permanentemente em favor dos direitos judiciais. O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 estabelece que:

São reconhecidos aos indígenas, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Brasil, 1988).

Desse modo, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a idoneidade dos povos indígenas, de sua comunidade, fixando tais direitos e interesses a respeito das organizações sociais e culturais dos povos indígenas e a plena garantia da cidadania, além disso, passou a definir que as terras indígenas:

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas, as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas, destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. § 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis. (Brasil, 1988)

A Constituição Federal estabeleceu uma das grandes conquistas do movimento indígena, assim sendo, incorporou mudanças para o reconhecimento dos direitos da cultura indígena, “diante desta alteração e do aparato legal dela decorrente, a perspectiva educacional para essas populações modificou-se significativamente, já que até então os indígenas estavam juridicamente submetidos a órgãos tutelares<sup>3</sup>” (Novak, 2014, p. 139). Assim, no que se refere especificamente aos seus “processos de formação, é garantida a eles uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue” (Novak, 2014, p. 140). Na Constituição Federal de 1988 consta:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 2º O ensino fundamental

<sup>3</sup> De acordo com Borges et al. após 1988, teve uma ampliação na relação do Estado com os Povos Indígenas, através da atuação de outros ministérios, na questão Indígena (ausentando a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) que até então era órgão titular absoluto, de ser responsável por todos os assuntos Indígenas). A exemplo, da Saúde que passa a ser responsabilidade do Ministério da Saúde e a Educação do Ministério da Educação. A partir, da nova configuração e articulação dos órgãos do governo, foi possível a criação de novas Políticas Públicas destinadas aos Povos Indígenas. No princípio as iniciativas educacionais projetaram o cunho de ser integracionista e assimilatória, mas com a Constituição Federal passou a ser da alçada das políticas educacionais.

regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 1988).

Tal legislação impacta diretamente sobre a educação escolar indígena “assim, a escola pode ser utilizada como espaço de valorização de suas línguas, tradições, identidades culturais, etc., uma vez que as especificidades de seus processos formativos devem estar presentes no ambiente escolar” (Novak, 2014, p. 140). A Constituição Federal considerou os interesses e demandas dos povos indígenas, na qual, assegura o direito de ser “indígena” e versa sobre a valorização de sua identidade, além de assegurar o direito a educação indígena que contribui com o processo de afirmação étnica e cultural de seu povo.

### **3.2 A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**

A partir da década de 1990, com o estabelecido na Constituição Federal, e nas legislações subsequentes, foi organizada enquanto política educacional e Educação Escolar Indígena, entendida como modalidade de ensino a partir da LDB de 1996. Verifica-se a constituição de ações que implementaram os cursos de formação de professores indígenas nesse período e possibilitaram as iniciativas para que nas escolas indígenas estivessem, na sua organização (professores e gestores) pertencentes a comunidade indígena, dessa perspectiva tem-se, os primeiros cursos amparados legalmente ainda ao nível médio “os modelos de formação de professores ao nível de magistério implantados no país” (Novak, 2014, p. 149). A formação de professores indígenas foi requerida por dois motivos: primeiro o aumento de alunos, e, em segundo, para a substituição dos professores não indígenas que atuavam nas escolas indígenas.

Nessa conjuntura houve “a elaboração da política educacional para a escola indígena” (Faustino, 2011, p. 152), por meio do Decreto n.º 26, de 1991, atribuiu ao Ministério da Educação a “competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena” (BRASIL, 1991), ou seja, a educação escolar indígena passou a ser laica, sendo proibida sua condução por ordens religiosas” (Mendes; Faustino; Novak, 2021, p. 912). Ainda consoante a questão segundo Faustino (2006, p. 152 e 153), na sequência desse decreto estabelece a:

Portaria Interministerial n. 559, de 1991, estabeleceu a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena–NEIs nas Secretarias Estaduais de

Educação, de caráter interinstitucional, com representações de entidades indígenas definindo como prioridade a formação continuada de professores indígenas, e de pessoal técnico para atuar nesta área. Esta Portaria estabeleceu as condições para a regulamentação das "Escolas Indígenas" fazendo referência à utilização de calendário escolar, metodologia, avaliação e materiais didáticos diferenciados, específicos e adequados à realidade sócio-cultural de cada povo indígena. Em 1992, o Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação elaborou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1991).

A referida portaria preceitua em seu artigo 1º “Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais” (BRASIL, 1991). A escola indígena tem como pressuposto a conquista da autonomia sociocultural e econômico de seu povo para contextualizar na afirmação de suas memórias históricas, bem como na reafirmação da identidade étnica, para assim, valorizar a própria língua sistematizadas em seu etnoconhecimento da população indígena.

Em 1993 publica-se, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, uma das primeiras legislações específica para atender a educação escolar indígena, esta abordagem contempla as discussões e recomendações da realidade indígena no país. No quesito formação de professores, as Diretrizes afirmam que “as comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam indígenas os professores de suas escolas” (BRASIL, 1994, p. 21). Desse modo, considera-se que as escolas indígenas “possuem especificidades em relação às línguas, cultura e modos próprios de ensino e aprendizagem” (Mendes; Faustino; Novak, 2021, p. 913), este documento aborda questões fundamentais, estabelece que:

A formação de indígenas, como pesquisadores de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde [-]; A formação de indígenas como alfabetizadores em suas línguas maternas; A formação de indígenas como escritores e redatores de material didático-pedagógico em suas línguas maternas, referente aos etnoconhecimentos de suas sociedades; A formação de indígenas como professores de português como segunda língua, e redatores de materiais didáticos-pedagógicos em português; A capacitação de indígenas como administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados. (Brasil, 1994, p. 21).

Nesse sentido, em 1996 a Lei N.º 9.394, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) traz em sua organização as diretrizes para a educação Nacional. A

Educação nacional organiza-se em Níveis e Modalidades, que abrange desde a educação básica, educação infantil, ensino fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, e a educação escolar indígena, enquanto, contemplando como princípios norteadores para o direito a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, além de outras atribuições para a educação.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos indígenas suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos indígenas, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (Brasil, 1996).

Constitui-se para essas populações a oferta de uma educação que objetiva as necessidades de respeitar a identidade étnica. No artigo 79 define as competências: “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (Brasil, 1996), aborda ainda que o sistema de ensino por meio de programas visa os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (Brasil, 1996).

Em 2011, há a seguinte alteração no que se refere ao Art. 79 § 3º que decreta a Lei n.º 12.416 de 9 de junho de 2011, para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas, conforme segue “o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (NR).

A LDB (Lei n. 9.394/96), enfatiza que deverá ocorrer um tratamento diferenciado com “relação as outras escolas do sistema, determinado pela prática da interculturalidade e bilinguismo, com currículos específicos com a realidade dessas escolas de comunidades indígenas” (Borniotto, 2017, p. 100). Para que a educação escolar indígena seja específica e diferenciada é necessário haver profissionais adequados e com as peculiaridades da identidade étnica e cultural dos próprios indígenas. “Diante dessa realidade, é preciso que esses

indígenas, tenham acesso à formação superior, principalmente nos cursos de licenciaturas que formam professores nas universidades” (Borniotto, 2017, p. 101).

Corroborando com a formação indígena, o Parecer n.º 14/99, afirma que nesse período, havia um “grande número de professores indígenas sem a formação convencional em magistério; tinham o domínio dos conhecimentos da cultura, entretanto, faltava-lhes formação acadêmica” (Mendes; Faustino; Novak, 2021, p. 912), este teve a finalidade de promover a educação indígena específica e diferenciada. De acordo com Faustino (2011, p. 154) O Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 1999), difunde esta posição: é necessário garantir às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngue.

A questão do bilinguismo, a elaboração de materiais didáticos em consonância com a cultura e com a realidade sociolinguística da comunidade, os etnosaberes que possibilitam, além da revitalização da cultura, atribuir significado aos diferentes conteúdos curriculares que contemplam o currículo. (Mendes; Faustino; Novak, 2021, p. 912).

O referido documento orienta a organização do currículo para a educação indígena, e, portanto, reafirma a importância de a escola indígena ser diferenciada para promover nas áreas do conhecimento uma adaptação à realidade dos povos indígenas. O MEC elaborou a Resolução CNE/CEB n.º 3 em 10 de novembro de 1999, fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas que de acordo com Faustino (2006, p. 159) estabelece sua estrutura e funcionamento, definem os elementos de sua organização, da participação da comunidade, da formulação de projeto pedagógico próprio. Visando assegurar as características apropriadas da escola indígena, tendendo à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (Brasil, 1999).

A atuação do professor indígena busca, em conjunto com sua comunidade, garantir as características próprias da escola indígena, sendo: calendário diferenciado; metodologias que valorizem e incorporem saberes e práticas tradicionais de cada povo; ensino e aprendizagem da língua indígena e da língua portuguesa em suas formas oral e escrita; construção de material didático em consonância com a língua falada e com a organização sociocultural de cada povo; currículo que contemple conteúdos universais e saberes da cultura indígena, a compreensão dos processos próprios de aprendizagem das crianças e jovens que frequentam as escolas, gestão que possibilite a construção de projetos pedagógicos com autonomia e especificidade da escola indígena. (Mendes; Faustino; Novak, 2021, p. 920 e 921).

Assim, diante dessa realidade, o professor indígena, bem como a sua formação, deve ser permeado pela “relação entre os saberes ancestrais e seu povo e os conhecimentos ocidentais que ele adquire em cursos superiores” (Menezes, Faustino e Novak, 2021, p. 921). Ainda contempla a constituição de competência referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes utilizando as metodologias adequadas ao processo de ensino e aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) dedicou o capítulo nove à Educação Indígena, e apresentou como uma das metas o reconhecimento do magistério indígena e a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério. (Menezes, Faustino e Novak, 2021, p. 914).

O Plano Nacional de Educação (2001-2010), no capítulo dedicado este propósito apresenta os objetivos e metas, bem como atribuir a responsabilidade legal pela educação indígena, a adoção de diretrizes nacional para a educação escolar indígena e os parâmetros curriculares elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação.

A Lei 13005, de 25 de junho de 2014, faz entrar em vigor o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 a 2024), visando articular o sistema Nacional de educação em regime de colaboração e definir, diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino nas suas etapas e modalidades. Além de assegurar que todos os professores uma formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura. Na meta 15 e 16 estabelece as mesmas condições supracitadas do PNE anterior. Na meta 18 modifica-se assegurando a existência de plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública.

As políticas públicas empreendidas para a educação escolar, tem impacto significativo sobre a atuação das futuras professoras indígenas. Porque através delas que os professores no âmbito do desenvolvimento das aprendizagens embasam a educação escolar indígena.

### **3.2.1 LEGISLAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENA A PARTIR DO ENSINO SUPERIOR**

Em 2002, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, apresentou à comunidade educacional brasileira os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. Este documento foi resultado de discussões e sistematizações de ideias e práticas que ocorreram desde 2000, por iniciativa do Ministério da

Educação. Reuniões envolvendo diferentes profissionais foram realizadas para organizar este documento, que foi submetido à apreciação das secretarias estaduais de educação responsáveis pela educação escolar indígena. O documento tem por objetivo construir referenciais e orientações que norteiem a tarefa de implementação permanente de programas de formação de professores indígenas. De modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país. (Brasil, 2002).

A Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, ao nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Estabelece um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, com a aplicabilidade em todas as etapas e modalidades da educação básica. No art. 6º, que abrange a formação docente, no § 3º define os conhecimentos exigidos para a constituição de competência, além de formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica. Propicia a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando, os conhecimentos sobre as comunidades indígenas (Brasil, 2002).

Outra política Nacional de incentivo à formação de professores foi instituída em 2005, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), este trata de uma importante promoção para a educação superior para os povos indígenas.

[...] o Prolind visa apoiar projetos de cursos de formação de professores indígenas realizados pelas IES. As diretrizes desse programa orientam que os cursos tenham sua organização curricular em áreas do conhecimento e sejam realizados em regime de alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), possibilitando uma formação contextualizada. Orientam ainda que os processos de ensino, pesquisa e extensão privilegiem temáticas como as línguas maternas, a gestão e a sustentabilidade dos territórios e das culturas dos povos indígenas. Sob a perspectiva do professor como um agente intercultural, sinalizam também para a necessidade de os cursos promoverem a capacitação política deste professor, comprometido com as questões de sua comunidade. Tais orientações devem estar em consonância com os projetos de educação básica das escolas indígenas. (Nascimento, 2022, p. 62).

Tais questões devem estar em consonância com os currículos e projetos que atendem a educação básica das escolas indígenas. Assim em linhas mais gerais o “Prolind funciona por meio de chamadas públicas (editais), para que as IES apresentem projetos nos eixos de

implantação, manutenção e desenvolvimento de cursos ou para a elaboração de projetos pedagógicos” (Nascimento, 2022, p. 62), esses fatores irão depender dos cursos que serão ofertados pelas universidades. Após aprovado o projeto, a universidade recebe recursos “por aluno para cada ano, conforme a duração dos cursos, [...] recursos aplicados em transportes, hospedagem e alimentação dos cursistas e formadores” (Nascimento, 2022, p. 63). O programa visa apoiar a permanência dos discentes indígenas nas instituições de nível superior.

O Prolind propõe-se a formar professores indígenas para atuarem na Educação Escolar indígena, além de desenvolver ações destinadas à pesquisa e extensão. A formação ao nível superior, de professores indígenas surgiram visando preparar, formar e capacitar os profissionais para atuarem nas escolas da comunidade e em outros segmentos educacionais. Nesse sentido, é crescente a necessidade de maior formação desses povos, “seja por meio dos processos de criação e implementação de espaços acadêmicos” (Nascimento, 2022, p. 24), ou a criação de instância de políticas públicas voltada para a educação de nível superior. O programa acarreta uma política nacional que visa assegurar os direitos indígenas e a ampliação dos cursos de licenciaturas interculturais.

[...] O Prolind tem trazido questões importantes para se pensar uma política de formação docente atenta aos princípios da especificidade, da diferenciação, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e do aspecto comunitário que regem as políticas de educação escolar indígena no Brasil. (Nascimento, 2022, p. 126).

Com relação à organização curricular há um contraste com a prática docente indígena, sendo obrigada a seguir a organização curricular “imposta pelo sistema estadual ou municipal de educação” (Nascimento, 2022, p. 145). O Prolind proporciona uma construção e uma representação para a formação de professores indígenas, a experiência do programa coloca em perspectiva várias questões relacionadas e estabelecia a partir das reivindicações dos próprios professores indígenas que atuam na educação “esses professores pretendiam ser os formadores dos novos professores indígenas nas universidades” (Nascimento, 2022, p. 168). O programa é uma iniciativa para formar professores indígenas em nível superior em consonância com a realidade social, cultural e específica dos povos indígenas.

Dessas acepções, os cursos de licenciaturas são fundamentais para promoverem a formação adequada para atender os povos indígenas. Segundo Menezes, Faustino e Novak, (2021, p. 922), a organização de licenciaturas específicas aos povos indígenas precisa ser discutida com os próprios povos indígenas, uma vez que possibilitam um currículo que incorpore conteúdo e culturas, respeito às formas de aprendizagem dos estudantes indígenas.

O programa padece de problemas de base ainda institucional, desse modo observa-se que a mesma “não atende a um número considerável de professores que efetivamente atuam nas escolas indígenas de todo o país, embora o programa exista há mais de uma década” (Nascimento, 2022, p. 144), e ainda tem estados da federação nacional que ainda não oferta tal programa. O Estado do Paraná no âmbito da construção de políticas públicas educacionais não promoveu o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígena (Prolind).

A Resolução n.º 1, de janeiro de 2015, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Tendo como objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras (Brasil, 2015). Constitui os princípios e os objetivos para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício da docência.

Resolução n.º 2 de 1 julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior, cursos de licenciaturas, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. No art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada ao nível superior de profissionais do Magistério para a Educação Básica. Aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, ensino fundamental, Ensino Médio e nas respectivas modalidades de Educação Escolar indígena (Brasil, 2015).

A Resolução CNE/CP n.º 2 de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica BNC-formação. Em seu art. 16 contempla as licenciaturas voltadas especificamente para a docência na modalidade de Educação Escolar Indígena, que devem ser organizadas conforme as orientações desta resolução, campo de atuação que exige saberes específicos e práticos estabelecendo para cada etapa da educação básica (Brasil, 2019).

A procura dos povos indígenas pelo Ensino Superior “sinaliza a necessidade de adquirir conhecimentos de nível universitário” (Novak, 2014, p. 144), no entanto, em suas reivindicações não foram apenas para contemplar o ensino superior, exigiram-se todos os níveis de ensino. De acordo com Novak (2014, p. 145) a formação universitária é entendida como elemento de resistência e de luta, ou seja, os povos indígenas consideram como uma ferramenta de estratégia para defender seus territórios, de sua cultura, às suas línguas, de sua identidade étnica.

Entende-se a importância da universidade, como uma possibilidade de construção de troca de saberes, “neste sentido, reivindicam para si o papel de protagonistas que não se circunscreve a apenas apresentar demandas, mas participar, na qualidade de sujeitos ativos, da formulação, da execução e do controle social das políticas” (Nascimento, 2022, p. 104). Assim, destaca a importância da formação de professores indígenas, bem como as políticas que embasaram essa conjuntura que projeta as relações inter societárias dos povos indígenas. No Brasil há várias universidades que oferecem a formação docente, o acesso ocorre por cotas, vagas excedentes e processos específicos para o ingresso dos povos indígenas.

### **3.3 A INSERÇÃO DOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DO PARANÁ A PARTIR DA LEI ESTADUAL Nº 13.134/2001.**

O Paraná, no contexto das discussões presentes acerca do ensino superior para os povos indígenas, torna-se pioneiro no país de uma política para a inserção dos indígenas no nível superior, por meio da Lei Estadual nº 13.134/2001 “diferenciando-se assim das demais experiências em curso no país, por não serem cursos específicos, além disso, os alunos podem escolher qualquer curso que queiram entre os oferecidos pelas instituições” (Novak, 2023, p. 13). As justificativas apresentadas no projeto de lei seguiram a linha de defesa dos direitos e por suas especificidades culturais.

O aludido projeto de lei foi uma articulação das reivindicações dos povos indígenas, nesse contexto aparece a “apresentação da autoria dessa demanda, articulado por meio da Assessoria Indígena do Estado do Paraná, na figura do então assessor Edívio Batistelli, em finais dos anos 1990 e início dos 2000” (Novak, 2023, p. 13 e 14). Várias lideranças indígenas reuniram-se através do Conselho Indígenas do Norte e do Sul do Estado, que atualmente se unificaram em um Conselho, por meio deste discutiram ao longo dos anos a necessidade de projetar uma lei que abordasse a formação indígena. Nesse âmbito “o Deputado Estadual César Silvestre apresentasse um Projeto de Lei, aprovado pela Assembleia Legislativa do Paraná de forma rápida e sem alterações” (Novak, 2023, p. 14).

Nesse contexto, do processo de promulgação, regulamentação e implementação da referida Lei passaram-se mais de 20 anos, dessa forma, os cursos de licenciaturas vêm formando indígenas para atuarem em diversas áreas da comunidade indígena ou fora dela. A política de vagas no ensino superior para indígenas no Estado do Paraná, “instituída pela Lei Estadual n.º 13.134/2001, que, embora não se restrinja à formação de professores, vem

contribuindo com a mesma, devido à alta procura pelas licenciaturas nas IES envolvidas” (Borniotto, 2017, 134).

Decorre desta situação que inclui medidas que foram amparadas pelo aparato jurídico estadual, segundo Novak (2014, p. 163) ações que consideram a autonomia das universidades para legislar sobre o acesso a seus corpos discentes regulares. Exemplo disto são as ações do Estado do Paraná com iniciativas dessa natureza que se materializara mais especificamente após a promulgação da Lei Estadual. “Este foi um evento extremamente marcante em relação às políticas afirmativas voltadas aos povos indígenas, uma vez que, até aquele momento, o ingresso de indígenas nas universidades mediante o vestibular específico” (Fraga et al., 2016, p. 168). Dessa maneira, a Assembleia Legislativa do Estado do Paraná decreta a Lei n.º 13.134 de 18 de abril de 2001, reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os povos indígenas integrantes da sociedade indígena paranaense, nos vestibulares das Universidades Estaduais, assim, em seu artigo 1º da referida legislação aborda:

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 indígenas integrantes das sociedades indígenas paranaenses. (Paraná, 2001).

No art. 2º da Lei 13. 134/2001 instituí a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR), que realizou sua implementação em parceria com membros de algumas universidades do Estado “Compete a esta secretaria em parceria com as universidades envolvidas editar as regras para o preenchimento das vagas, determinação dos cursos, seleção dos candidatos e estabelecer as demais disposições” (Paraná, 2001).

Atualmente a Lei n.º 13.134 foi alterada em seu primeiro parágrafo pela Lei n.º 14.995/2006 que amplia o número de vagas para 6 (seis) tendo como política de acesso dos povos indígenas ao ensino superior.

Nessa conjuntura da legislação do Paranaense contextualizamos a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, sobre a política de acesso e as ações de permanência para os estudantes indígenas.

[↯] a Unespar, seu processo de criação, iniciou-se em 2001, pela Lei Estadual n.º 13.283, de 25 de outubro de 2001, agregando doze faculdades estaduais isoladas, das quais cinco formaram a UENP, em 2006. O processo de institucionalização da Unespar não se concretizou, tendo sido retomado em 2010. A instituição foi regulamentada pela Lei Estadual n.º 17.590, de 12 de junho de 2013. O seu credenciamento ocorreu em novembro de 2013, e deste então os gestores vem trabalhando para cumprir as orientações do

Conselho Estadual de Educação. Embora essa realidade institucional esteja presente; desde 2001, na estrutura organizacional da Unespar, é possível notar, nos documentos emitidos pela SETI com relação à Lei Estadual n.º 13.134/2001, a presença da instituição que oferece vagas para os indígenas. Da mesma forma que as demais universidades estaduais, o que vem sendo demonstrado através de vagas oferecidas em seus campi, configurados até 2013 como Faculdades Estaduais. (Novak; Rodrigues; Costa, 2023, p. 188).

A Universidade Estadual do Paraná–UNESPAR vem fazendo a oferta de vagas para os povos indígenas em acordo com a legislação vigente.

O Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná é um processo classificatório, unificado e específico, composto por provas de Língua Portuguesa Oral, Língua Portuguesa (Redação e Interpretação), Língua Estrangeira e/ou Línguas Indígenas (Guarani ou Kaingang), Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia. Após essa etapa do processo seletivo os indígenas aprovados inserem-se na política estadual, sendo de responsabilidade de cada IEES o seu acompanhamento. Cada instituição tem normas e procedimentos próprios. O que não é o caso da UNESPAR que, até o momento, não possui uma regulamentação interna para esses estudantes e, conseqüentemente, a falta de previsão orçamentária para ações que os beneficiem, provocando a evasão e a falta de conclusão do curso pelos estudantes indígenas. (Novak; Rodrigues; Costa, 2023, p.192).

Em suma, Novak, Rodrigues e Costa (2023, p.192), salientam que o momento atual é propício para a discussão e elaboração de uma resolução que normatize internamente a questão da permanência dos indígenas na Unespar. Uma vez que, a instituição está em processo de consolidação e precisa cumprir o que está escrito nas Leis n.º 13.134/2001 e n.º 14.995/2006 e suas normas emitidas por resoluções da SETI. A educação superior é uma articuladora dos processos educacionais e seu papel é de interatuar um processo de formação que institua a aproximação dos discentes na proteção de seus direitos à educação.

### **3.4 A CONSTITUIÇÃO DA COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA OS INDÍGENAS – CUIA**

Nesse marco as formas de ingresso dos povos indígenas no ensino superior, são estabelecidas também pelas “universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, visando garantir a igualdade de oportunidade para toso os brasileiros, independentemente de sua origem étnica ou social” Novak; Rodrigues; Costa; 2023, p. 11). Em 2004 a Universidade federal do Paraná–UFPR, ingressa na política para o processo de

seleção dos estudantes indígenas por meio de um termo de convênio com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), que o fez em parceria com membros de algumas universidades do Estado. “Para o ingresso as universidades organizaram conjuntamente um processo específico denominado Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas no Paraná, iniciado em 2002” (Novak, Novak; Rodrigues; Costa; 2023, p. 14)

A partir, da publicação da Lei Estadual n.º 13.134/2001, delegaram-se as competências às Universidades para que em conjunto organizassem o processo de ingresso “Após a promulgação da Lei, ficou a cargo da SETI sua regulamentação, enquanto órgão do Governo do Estado responsável pelo Ensino Superior” (Novak; Rodrigues; Costa, 2023, p. 190). Este órgão precisou formular propostas para esse processo, na qual abrange em seu artigo:

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

O processo de normatização para o ingresso dos acadêmicos foi “formulado muito rapidamente, uma vez que as IES teriam que oferecer vagas para ingresso dos indígenas já no início de 2002” (Novak, 2014, p. 208). Ainda no ano de 2001 foram feitas várias reuniões para debater o conjunto de medidas, nas quais “participaram representantes de cada universidade, indicados pelos reitores por solicitação da SETI; só então é que a referida lei tornou-se conhecida pela comunidade acadêmica” (Novak, 2014, p. 208).

Para encaminhar o processo, formou-se uma comissão, atualmente denominada Comissão Universidade para os Índios (CUIA), composta por três docentes de cada instituição pública de Ensino Superior do Estado, indicados pelos reitores e nomeados pela Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Os atos da comissão consistiram em discussões e encaminhamentos para a normatização da Lei n.º 13.134/2001. A primeira iniciativa para isso teria sido tomada pela SETI, após a aprovação da lei, pois, enquanto órgão do Governo do Estado responsável pelo Ensino Superior. (Novak, 2014, p. 208).

Para esse tocante, encaminhou-se o processo que se formou a Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA). No início a CUIA, teve um caráter temporário e suas características foram basicamente para discussões, para projetar as iniciativas para a viabilização do vestibular dos povos indígenas no Estado do Paraná.

Entre os encaminhamentos feitos durante a organização da terceira edição, do vestibular específico; no primeiro semestre daquele ano, os docentes membros da comissão do vestibular reuniram-se em Curitiba, durante os dias 16 e 17 de março, na sede da SETI, para pensarem na proposição e instituição da comissão permanente de seleção e acompanhamento dos estudantes indígenas. Após esses debates, a comissão ficou com o nome de Comissão Universidade para os Índios (CUIA), sendo elaborada coletivamente a minuta da Resolução Conjunta entre a SETI e as Universidades envolvidas, para instituição desta comissão. (Novak, 2014, p. 208 e 209).

Ainda sobre esta discussão (Novak; Rodrigues; Costa, 2023, p. 190) complementam:

A partir de um pequeno grupo de professores das Universidades Estaduais do Centro Oeste, Maringá e Londrina, que já faziam estudos sobre esses sujeitos e sua educação, tendo sido convocados pela SETI, no ano de 2001, para a regulamentação da lei Estadual n.º 13.134. Essa comissão, que a princípio era composta anualmente com caráter temporário para a viabilização do Vestibular, a partir de 2005 passou a ser permanente. Suas ações são normatizadas atualmente pela Resolução Conjunta n.º 006/2007, que traz entre suas funções a realização do processo de seleção, a proposição e execução de políticas de permanência dos estudantes indígenas do Estado do Paraná.

A SETI pública portaria com a composição dos membros com frequentemente. Atualmente, regida pela n.º 037/2022 – SETI, em seu “artigo 1º institui a Comissão Universidade para os Indígenas – CUIA, com abrangência estadual e interinstitucional nas universidades públicas estaduais do Paraná” (SETI, 2022). A referente portaria estabelece normas e procedimentos e promover o direito ao Programa Auxílio Permanência para os estudantes indígenas.

Art. 2º. A CUIA Estadual é constituída pelos seguintes membros: I – Três membros de cada uma das universidades públicas sediadas no Estado do Paraná e participantes do programa, docentes ou técnicos, indicados pelos respectivos reitores, mediante perfil que contemple experiências em educação intercultural, em ensino, pesquisa e extensão envolvendo, preferencialmente, populações indígenas, e com experiência e comprometimento com políticas afirmativas de inclusão social. II – Um representante titular e um representante suplente de estudantes indígenas regularmente matriculados em curso de graduação ou pós-graduação de cada uma das instituições participantes do programa, pertencentes a grupos étnicos diferentes, indicados pelos seus pares, não participando nas pautas que se refiram ao processo seletivo dos povos indígenas do Paraná. III – Dois titulares e dois suplentes representantes de lideranças indígenas pertencentes a grupos étnicos diferentes, indicados pelos seus pares, não participando nas pautas que se refiram ao processo seletivo dos povos indígenas do Paraná. (SETI, 2022).

Com relação à composição da CUIA Estadual, promove as discussões e as adequações dos instrumentos legais para o ingresso dos estudantes indígenas, feito anualmente por meio do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, que se encontra em sua XXIV edição em 2024. Entre suas funções está a de avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão, permanência, articulação e avaliação dos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Propõe parcerias interinstitucionais visando o aprimoramento do processo de gestão da política pública de educação superior, acompanha a gestão do auxílio permanência, além de determinar as diretrizes para a regulamentação das CUIAS Locais, emite parecer, normas e relatórios anuais e orienta as políticas de acesso e permanência dos acadêmicos indígenas (SETI, 2022). A SETI determina a regulamentação da organização, coordenação e funcionamento da CUIA Local no âmbito da universidade. No capítulo III da CUIA Local estabelece no artigo 6º:

A CUIA Local deve ser constituída da seguinte forma: I – Um representante docente de cada curso em que se encontrem estudantes indígenas matriculados, indicados pelos seus respectivos Departamentos ou Colegiados. II – Um representante da Pró-Reitoria de Graduação da instituição; III – Um representante da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, quando houver discente indígena vinculado a cursos de Pós-Graduação. IV – Um representante do órgão responsável pela política de assistência estudantil da instituição. V – Um representante dos estudantes indígenas indicado pelos seus pares. (SETI, 2022).

É imprescindível, que na composição da CUIA, haja a participação dos povos indígenas, o que está sendo realizado tardiamente neste processo. Novak, Rodrigues e Costa (2023) enfatizam que esse avanço é crucial para o cumprimento das recomendações internacionais sobre os direitos dos povos indígenas e para o fortalecimento das discussões e políticas necessárias para garantir a permanência e conclusão dos cursos. Entretanto, é importante destacar que, até o momento, os povos indígenas não participaram efetivamente das reuniões realizadas após a publicação do documento. É fundamental que a participação deles na CUIA seja efetiva e que suas vozes sejam ouvidas para avançar nessa importante política de inclusão.

No artigo 7º são da competência da CUIA Local, V – Acompanhar pedagogicamente os estudantes em articulação com os colegiados de curso de graduação e de pós-graduação; VI – Providenciar a recepção dos estudantes ingressantes em articulação com os demais estudantes indígenas dos diferentes cursos e seus coordenadores; VII – Selecionar os estudantes que tem direito ao Auxílio Permanência, conforme as normas vigentes; VIII – Acompanhar a frequência e o aproveitamento dos estudantes que fazem jus

ao Auxílio Permanência, respeitados os regulamentos de cada instituição, para pagamento mensal do benefício; IX – Solicitar a suspensão do pagamento do auxílio dos estudantes que não obtiverem frequência igual ou superior a 75% nas atividades acadêmicas do curso e nas atividades que compõem os programas de acompanhamento e permanência de cada universidade. (SETI, 2022).

Ainda sobre essa questão do Programa Auxílio Permanência a presente Portaria em seu capítulo VI aborda:

Art. 15. É concedido o Auxílio Permanência, ao estudante indígena mediante classificação entre os ingressantes pelo processo seletivo dos Povos Indígenas, caso esteja matriculado e com frequência regular no curso, conforme as normas de cada instituição. § 1º. Os estudantes ingressantes na primeira série ou período do curso recebem os benefícios a partir do mês da matrícula, com direito a uma bolsa adicional, a título de auxílio instalação, no mesmo valor da bolsa auxílio. § 2º. O pagamento mensal do Auxílio Permanência é de responsabilidade da Instituição de Ensino na qual o estudante indígena se encontra matriculado, mediante disponibilidade orçamentária com recursos do Tesouro Estadual. Art. 16. Compete a cada instituição a gestão do Programa Auxílio Permanência para estudantes indígenas, sob orientação da CUIA Local. Art. 17. O valor do Auxílio Permanência é definido em ato próprio da SETI. Art. 18. O estudante indígena que comprovar, por meio de documentação exigida pela CUIA Local, ter sob a sua guarda filho (s), acresce em 50% (cinquenta por cento) o valor do Auxílio Permanência, independentemente do número deles. (SETI, 2022).

Os ingressantes pelo vestibular específico possuem um acompanhamento mensal das frequências, dessa mesma maneira, com relação a UNESPAR, a coordenação local de Paranavaí tanto a de Apucarana mantém contato direto com os estudantes indígenas. Novak (2023), salienta que a Universidade UNESPAR não apresenta política específica voltada para permanência dos indígenas e muito são os desafios na instituição para a efetivação de políticas de permanência.

No artigo 13, estabelece que “cada universidade, por intermédio de seus conselhos superiores, mediante proposição da CUIA Local, deverá estabelecer políticas de permanência de estudantes indígenas, visando à certificação dos mesmos” (SETI, 2022). Nessa perspectiva, e com a implementação da Portaria n.º 037/2022 espera-se a participação indígena na Constituição das CUIAS Locais, bem como a necessidade de política de permanência em cada universidade, isto proporciona um avanço de forma quantitativo e qualitativo para o cumprimento efetivo de tal política.

Na Universidade Estadual do Paraná a partir de 2014, a nomeação dos membros da CUIA passou a ser feita unificadamente, mas a condição de multicampi dificulta o trabalho de

seus membros (Novak; Rodrigues; Costa, 2023, p. 191). A UNESPAR ainda não possui resolução interna para os integrantes dos povos indígenas, “uma vez que também não tinha nenhuma normatização específica antes do processo de unificação” (Novak; Rodrigues; Costa, 2023, p. 191).

Na UNESPAR, a CUIA Local, assim chamada, está diretamente ligada ao Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH). Tendo como objetivo “promover ações para o acesso, inclusão e permanência de grupos socialmente vulneráveis no Ensino Superior” (UNESPAR, 2021), sendo que as ações de assistência estudantil para os indígenas na UNESPAR, assim como nas demais IES do Paraná, são bastante pontuais e por vezes individualizadas, ficando a cargo de alguns docentes que atuam nos campi que os recebem e que fazem parte da CUIA Local. (Novak; Rodrigues; Costa, 2023, p. 191).

Por ser uma instituição jovem e em construção, a proposta ainda enfrenta desafios e dificuldades, no entanto, a universidade está disposta a implantar medidas para sanar a “falta de estrutura de recursos humanos, físicos e financeiros para implementar grandes ações” (Costa, 2020, p. 80).

No campus de Paranavaí há um acompanhamento do rendimento e frequência dos indígenas às aulas, tanto por parte dos coordenadores e docentes dos cursos, assim como dos representantes da CUIA. [-] sendo que ali é desenvolvido um grupo de estudos e pesquisas sobre temas indígenas no qual os estudantes daquele Campus participam, [-] foram registrados a ocorrência de diferentes atividades tais como conversa da coordenação da CUIA Local e os estudantes. (Costa, 2020, p. 78).

A forma de seleção das indígenas para o ingresso nas universidades Públicas Estaduais, por meio do Vestibular dos Povos Indígenas “que é um processo unificado com critérios classificatórios” (Novak, 2014, p. 212). Estabelece os processos de seleção para o ingresso das estudantes em cursos de nível superior, cada IES do Estado Paranaense reserva vagas para serem disputadas exclusivamente pelos indígenas. Assim, os “cursos no rol ofertados pelas universidades é um elemento fundamental” (Novak, 2014, p. 219), para o processo de acesso, permanência e conclusão. Esse processo de seleção passou por algumas alterações ao longo dos anos.

### **3.5 O VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS**

Uma das funções da CUIA é de realizar o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Conforme Novak, Rodrigues e Costa (2023, p. 191), o processo do vestibular que atende os povos indígenas realiza-se em regime de revezamento entre as instituições de ensino superior, assim cada instituição que o sedia fica responsável pelo gerenciamento dos gastos elaboração e aplicação das provas; transporte, alojamento, alimentação dos candidatos, e aplicadores das provas. Vale destacar que a sediou pela primeira vez o processo em 2022.

Desde o início do processo as provas eram realizadas nas cidades Sede de cada Universidade. Assim, considerando o aumento da quantidade de inscritos e as dificuldades de logística para a acomodação de todos os candidatos. A partir da XVI Edição do Vestibular, organizada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, as provas passaram a ser realizadas em espaço único, qual seja, no Colégio Estadual do Campo Professor Júlio Moreira – Centro de Capacitação de Faxinal do Céu. O Vestibular ocorreu nesse espaço nos anos de 2016, 2017 e 2018. A partir de 2019, as provas que eram realizadas até então em um único espaço, passaram a ser descentralizadas. (Novak, 2023, p. 21).

Dessa forma, de acordo com a autora, após esta etapa do processo seletivo as indígenas aprovadas inserem-se nas instituições de nível superior, mas a responsabilidade pelas ações de acolhimento e permanência fica a cargo de cada universidade, com as normas e procedimentos referente a cada IES.

O processo de seleção é realizado anualmente, com alternância entre as universidades. Assim, cada instituição fica responsável por uma edição do processo de seleção, realizado na forma de revezamento entre as universidades estaduais e a Universidade Federal do Paraná. (Novak, 2023, p. 212).

Nesse sentido, o vestibular dos povos indígenas no Estado do Paraná é organizado pelas universidades públicas em um sistema que contempla o rodízio, realizado anualmente. Fazem parte da CUIA Estadual as seguintes IES públicas do Paraná: 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 do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nessa perspectiva, o vestibular é apenas p processo de ingresso para que os povos indígenas acessarem à universidade.

Desse modo, os editais dos vestibulares e os manuais dos candidatos evidenciam que o processo seletivo é classificatório e se constitui de provas divididas em três modalidades: 1) Língua Portuguesa Oral; 2) Língua Portuguesa – Redação; 3) Conhecimentos Gerais: Língua Portuguesa – Interpretação de textos, Língua Estrangeira e/ou Línguas Indígenas (Guarani ou Kaingang)<sup>74</sup>, Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia, cada uma delas com cinco questões objetivas. Estas provas são previamente apreciadas pela CUIA estadual. O resultado é divulgado pela universidade onde o candidato tiver feito o vestibular. Tendo ainda a prova oral. (Novak, 2014, p. 219).

Outro elemento diferenciador do vestibular é a prova de língua indígena. Segundo Novak (2014) estas provas são consideradas um importante elemento acerca dos conhecimentos tradicionais, estas provas são elaboradas pelas professoras indígenas, e por sua vez foi pensada para valorizar a cultura dos povos indígenas, e cada ano modifica-se. Visando contemplar a variação da escrita e os dialetos das línguas, as quais, por terem na “oralidade sua forma central de manutenção entre os grupos, ainda precisam de maior sistematização e de mais materiais escritos, como vocabulários, gramáticas e literatura em geral” Novak (2014, p. 219). Evidência o respeito as tradição oral e línguas nesse processo que é um importante modo de inserção dos povos indígenas no Ensino Superior do Estado do Paraná.

Assim, “no caso do Paraná, em específico, a definição de quem deve se inscrever para o vestibular é consentida pelas lideranças das comunidades a qual os candidatos pertencem” (Borniotto, 2017, p. 161). Os estudantes devem se autodeclarar como indígena e ainda apresentar uma Carta de Recomendação devidamente assinada pelo cacique que comprove seu pertencimento a uma das comunidades indígenas do Paraná, o candidato deve apresentar também os documentos pessoais.

Todo o processo; é planejado e executado pela CUIA Estadual, que elege, anualmente, um presidente para o vestibular. Não é necessariamente um membro da Comissão, mas, geralmente, é alguém que faz parte da Comissão de Vestibular da instituição-sede, em articulação com os membros locais e com os membros da CUIA Estadual. (Novak, 2014, p. 218).

O financiamento para a realização do vestibular dos povos indígenas vem da SETI. “A universidade que organiza o vestibular indígena é responsável por toda a logística para sua realização, e tem em sua comissão organizadora membros da CUIA” (Borniotto, 2017, p. 164), e das universidades.

[74] Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, que está em 2020 na 20ª Edição. [75] Vale ressaltar, que devido à situação de pandemia causada pelo

COVID-19, a prova do vestibular referente ao ano de 2020 foi transferida para 2021, ficando, portanto, o vestibular do ano de 2021, com previsão para sua realização no mês de julho. (Novak; Rodrigues; Costa, 2023, p. 191).

Em 2022, tornou-se público o Edital do XXI Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, foi publicado oficialmente pelo endereço eletrônico da UNESPAR, o vestibular iniciou as inscrições no dia 01 a 30 de abril, as provas foram realizadas nos dias 12 e 13 de junho, com resultado homologado em julho de 2022.

Segundo a agência Estadual de Notícias, órgão vinculado pelo Estado do Paraná, em 2023, foram 363 indígenas que concorreram a 42 vagas nas universidades estaduais de Londrina (UEL), Maringá (UEM), Ponta Grossa (UEPG), do Oeste do Paraná (Unioeste), do Centro-Oeste (Unicentro), do Norte do Paraná (UENP), do Paraná (Unespar); e 10 vagas na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A Unicentro organizou o processo seletivo. No primeiro dia os candidatos realizaram uma prova oral de Língua Portuguesa. No segundo dia os estudantes responderam questões de uma prova objetiva de português (interpretação de texto), Matemática, Biologia, Física Química, História, Geografia e Línguas Estrangeiras e Indígenas (Inglês, Espanhol, Guarani ou Kaingang), e uma redação. Resultado 26 de maio de 2023.

Conforme a agência Estadual de Notícias do Estado do Paraná, em 2024 foram 628 se inscreveram para concorrer às 52 vagas totais, do Paraná e outros estados, em curso de graduação nas oito universidades estaduais de Londrina (UEL) Maringá (UEM), Ponta Grossa (UEPG), do Oeste do Paraná (Unioeste), do Centro-Oeste (Unicentro), do Norte do Paraná (UENP), do Paraná (Unespar); e 10 vagas na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A homologação das inscrições para a XXIII edição do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, que ocorreu entre os dias 24 e 25 de março de 2024. O concurso foi realizado pela equipe da Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A partir, do levantamento da Agência Estadual de Notícias, entre os anos de 2011 a 2021 o país registrou um crescimento ao Ensino Superior de, 374% no número de indígenas matriculados. No Estado do Paraná registrou-se, em 2022, 291 estudantes indígenas, matriculados nas sete universidades Estaduais e UFPR, isso por meio do Vestibular dos Povos Indígenas. Nesse processo seletivo constatamos a participação dos estudantes indígenas que tem interesse em adentrar, ao campus das universidades.

Nesse sentido, a CUIA Estadual, órgão responsável por organizar o processo do vestibular, apresenta neste relatório a gestão colegiada entre os anos de 2019 e 2020, os

estudantes matriculados e egresso nas Universidades Estaduais do Paraná e Universidade Federal do Paraná.

Este relatório contemplou os integrantes do vestibular da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, segundo os dados referentes ao Vestibular Povos Indígenas no Paraná – 2019. O gráfico do número de matriculados por Gênero, masculino são 5 e feminino são 8. Número de matriculados por instituição de Ensino Superior na UNESPAR, segundo os dados, possui 13 estudantes indígenas. Quanto à Etnia da UNESPAR, a maioria são Kaingang. Matriculados em cursos Presenciais de Licenciaturas, um aluno em História, um em Educação Física e oito alunos no Curso de Licenciatura de Pedagogia.

#### **4. EDUCAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR: ACESSO E PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNESPAR**

Nesta seção, será abordada a importância dos documentos legais da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), inerente aos cursos de Licenciaturas, e ao acesso e a permanência dos estudantes indígenas, que estão matriculados. Corroborando com isso analisaremos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) em vigência, dos Cursos de Pedagogia e Geografia do campus de Paranavaí, (2022), e do Curso de Pedagogia do campus de Apucarana, (2018), que são cursos que atualmente tem mulheres indígenas matriculadas. Além da Estrutura Curricular - Currículo Pleno, analisamos o perfil proposto para o futuro profissional que atuará na docência. Assim estas orientações foram projetadas para todos os seus discentes que adentram a universidade. Sendo assim, as acadêmicas indígenas que acessam os cursos de Licenciatura cursam as mesmas disciplinas que os demais discentes, (não tendo disciplinas diferentes), ou seja, sem nenhuma especificidade. Autores utilizados como suporte teórico nessa apreciação foram: Novak et al. (2023), Unespar (2021), Lopes (2023) e entrevistas realizadas com as estudantes.

Por fim, abordaremos as metodologias do trabalho de campo e o perfil das acadêmicas indígenas, que estão matriculadas na UNESPAR. Realizaremos por fim uma análise das Políticas de acesso e a permanências das discentes indígenas, a partir das entrevistas realizadas.

#### 4.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS CURRÍCULOS DE LICENCIATURAS DA UNESPAR

A Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR é uma instituição pública e mantida pelo Governo do Estado do Paraná, inicia-se sua história em 1965, como uma ferramenta para formação de profissionais ao nível superior e diminuição das deficiências culturais da região em que se localizava. (UNESPAR, 2023). “A UNESPAR é a mais nova Universidade do estado do Paraná, que tem em seu quadro sete instituições estaduais. Seu processo de criação iniciou-se em 2001” (Novak et al. 2023, p. 313). Nessa conjuntura, nasceu da junção de 11 (onze) faculdades estaduais, “criada pela Lei Estadual n.º 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada posteriormente pela Lei n.º 13.385, de 21/12/2001” (Costa, 2020, p. 73). As faculdades são citadas assim:

Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap), Faculdade de Artes do Paraná (FAP), ambas em Curitiba, Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam), Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (Fecea), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (Fafipar), Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (Fafipa), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafiu), além da Escola Superior de Segurança Pública da Academia Policial Militar do Guatupê (APMG), vinculada academicamente à Unespar. (Unespar, 2023).

Cada uma dessas instituições conta com uma longa trajetória, dessa maneira em 2006 com a Lei Estadual 15.300, de 28/09/2006, criou a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) constituída por quatro faculdades que de acordo com Costa (2020, p. 73) cita: a Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro – FUNDINOPI, a Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho – FAEFIJA, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio – FAFI-CP, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA, e a Fundação Faculdade Luiz Meneghel – FFALM. Dessa maneira, o processo de institucionalização da IES não se concretizou naquele momento, tendo sido retomado em 2010, a UNESPAR foi regulamentada no ano de 2013.

Costa (2020, p. 73), ainda pontua que “após 7 (sete) anos e inúmeras tentativas, a Lei Estadual 17.590 de 12/06/2013 alterou dispositivos da Lei 13.283/2001 e constituiu a UNESPAR pelas sete faculdades restantes da primeira lei que a criou vinculando-se academicamente a estas, a Escola Superior de Segurança Pública da Academia Policial Militar do Guatupê” constituem atualmente os sete campus da Universidade Estadual do Paraná

localizados nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba (2 campus), Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. A UNESPAR atinge a maioria do território paranaense, tendo sua sede da reitoria em Paranavaí. E está vinculada, como as demais universidades públicas do estado, à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

A UNESPAR oferta 75 cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado em diversas áreas do conhecimento), um corpo docente constituído por mestres e doutores. “Em seus campi em virtude da política de ação afirmativa implantada no Paraná, que destina vagas suplementares em cursos regulares para membros dos povos indígenas que habitam o estado” (Costa, 2020, p. 74).

Com relação ao ingresso de indígenas, desde 2001, configuram-se nos documentos emitidos pela SETI, com relação à Lei Estadual n.º 13.134/2001, a presença da UNESPAR, como instituição que oferece vagas para os indígenas. Da mesma maneira que as demais universidades estaduais, o que vinha ocorrendo por meio de vagas oferecidas em seus campi, configurados até 2013 como Faculdades Estaduais. (Novak et al. 2023, p. 313).

A instituição possui em seu quadro “50% de seus cursos nas áreas de licenciaturas” (Novak et al. 2023, p. 313). São ofertados os cursos de Licenciatura nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranavaí, Paranaguá e União da Vitória, e o curso de Licenciatura Plena em Geografia é oferecido nas cidades Campo Mourão, Paranavaí, União da Vitória.

A instituição ao promover em seus (7) sete, campus estes cursos em Licenciaturas que contemplam uma qualificação profissional que atende a todas as regiões, assim acarretando aos estudantes uma qualificação na área docente.

Sendo assim, abordaremos nessa pesquisa os cursos de Licenciatura em Geografia e Pedagogia no campus de Paranavaí, e Pedagogia no campus de Apucarana, os motivos que nos levaram a análise foram efetivamente devido a terem estudantes indígenas matriculados nesses cursos. Portanto, ao analisar os PPP e PPC dos cursos mencionados, eles não abordam a questão da peculiaridade dos povos indígenas, sendo por isso analisado.

O Curso de Pedagogia do campus de Paranavaí oferta vagas no turno matutino e noturno com duração de 4 anos. Visa formar profissionais da área da educação, que compreendam a educação em sua diversidade, complexidade e socialmente. Estando este apto para desenvolver uma atitude investigativa e crítica que permita sua atuação na docência, bem como a intervenção nos espaços educativos, assegurando a apreensão e a produção de

conhecimentos necessários para a formação profissional, para contribuir na transformação da realidade atual.

O Curso de Pedagogia, por vários anos, desenvolveu atividades voltadas ao fortalecimento da formação teórico-prática do professor para o Ensino Fundamental (séries iniciais) e Ensino Médio (Magistério) e formação pedagógica nas áreas de orientação educacional e administração escolar. Durante sua existência o Curso de Pedagogia formou 2.905 profissionais da Educação, muitos exercendo sua profissão em Paranaíba, no estado e em outras localidades do Brasil. (Unespar, 2021, p.5).

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do Campus de Paranaíba evidencia uma proposta de formação acadêmica orientada por uma perspectiva pedagógica que reflete a sociedade capitalista atual. A formação profissional proposta busca capacitar os estudantes para atuarem de forma consciente e socialmente responsável, considerando as relações sociais e as condições reais de oferta de cursos em meio às múltiplas determinações de caráter econômico, político e social. A abordagem adotada, fundamentada no materialismo histórico, visa compreender como essa relação se constitui e se articula com os desafios impostos à educação na contemporaneidade. No entanto, é importante ressaltar que o resultado desse ideário não visa apenas a apropriação de conhecimento para uma possível transformação social, mas também a adaptação dos indivíduos à ordem estabelecida.

A opção pedagógica e epistemológica adotada neste Curso de Pedagogia se contrapõe às “agendas” neoliberal e pós-moderna em vigor, ao conceber a importância de assegurar a todos os indivíduos a apreensão e a produção de conhecimentos socialmente relevantes e necessários para uma ampla formação humana. A concepção de universidade adotada em consonância com esse princípio é a de uma instituição social, de caráter público, gratuito, laico e autônomo. [-] A concepção de universidade como instituição social implica repensá-la como espaço institucional, histórico e de formação humana, de reflexão crítica, de produção e socialização de conhecimentos. (Unespar, 2021, p. 16).

A concepção que visa a universidade é uma formação humana que desenvolve o pensamento crítico, enquanto sujeito ativo, flexível e adaptado as constantes mudanças que compõem a apreensão do movimento real. Mobilizando o sujeito ao máximo conhecimento, assim “o Curso de Pedagogia da Unespar de Paranaíba preconiza uma formação que objetiva permitir aos seus estudantes o acesso ao conhecimento mais elaborado” (Unespar, 2021, p. 21), que se aproprie da realidade concreta, da socialização e do próprio produção deste conhecimento, este, portanto é a finalidade do Curso de Pedagogia e de sua organização

curricular. A proposta educativa fornece uma formação humana e elementos para apreender a realidade da sociedade, de modo a relacionar à luta pela igualdade que se constitui no processo histórico do movimento real das transformações sociais. A UNESPAR norteia a apreensão crítica, participativa e global da realidade, o atendimento da universidade atende à demanda que a sociedade requer, assim sendo consoante o Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia de Paranavaí tem como política:

De ensino institucional a fundamentação em um processo dinâmico de socialização de conhecimento, priorizando a articulação entre teoria e prática por meio de ações propostas, seja no currículo ou em atividades complementares, seja pelo envolvimento dos docentes e pela integração das diversas áreas do conhecimento. [...] A política referente à pesquisa na Unespar encontra-se voltada para a geração de conhecimento e tecnologia nos diversos campos. Sua propagação em elevados padrões de qualidade, por meio do ensino, publicações técnicas e científicas ou outras, deve atender às demandas sociais locais, regionais e nacionais. Os objetivos serão atingidos por meio do fortalecimento da pesquisa, na formação e consolidação de Grupos de Pesquisa e também pesquisas em projetos individuais. As políticas de graduação e pós-graduação da instituição são realizadas, por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, após consultada a comunidade acadêmica e aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. (Unespar, 2021, p. 25).

Dessa forma, a instituição funda-se ao “princípio metodológico da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão” (Unespar, 2021, p. 25), isso justifica-se na dimensão ético e político, bem como na importância didático-pedagógica. No caso do Campus de Paranavaí, isso implica em considerar as condições reais de atuação. Além das demandas econômicas e cultural da nossa região, o perfil dos alunos, as condições socioeconômicas e as expectativas profissionais dos estudantes que frequentam o curso. “Articulando esses elementos com base nos pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos, possibilita-se apresentar uma estrutura curricular que atenda aos objetivos ético-políticos e educativo” (Unespar, 2021, p. 26), assim, cumpre com o compromisso que contribua para o processo de formação e emancipação humana, o curso de pedagogia orienta-se pela necessidade de formar um acadêmico que irá projetar em seu trabalho os elementos essenciais para a compreensão crítica das relações sociais em vigência. Dessa forma, no Projeto Político Pedagógico menciona a Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, Licenciatura, (Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006), em seu art. 2º, destaca a formação acadêmica nas seguintes perspectivas:

§ 2º. O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e

avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006).

Tais afirmações vêm de encontro com o que queremos salientar através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, (Resolução n.º 2, de julho de 2015) que cita:

Art. 2º as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada ao Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. § 1º compreende-se à docência, como ação educativa, como processo pedagógico intencional e metódico, que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos. A formação desenvolvida na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

As práticas consideram que a formação docente está vinculada a uma metodologia que estabelece a interdisciplinaridade como forma para aprimorar os conteúdos discutidos nas disciplinas, para que complementam o desenvolvimento do graduando.

Assim como o ensino e a aprendizagem, a avaliação também se constitui no processo. [...] O ponto de partida para a avaliação é o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo a ser trabalhado, comparado ao conhecimento científico que lhe será propiciado pelo professor, via processo de ensino (Unespar, 2021, p. 38 e 39).

Nesse sentido, a avaliação se manifesta como relevante tendo em vista que carrega uma concepção de educação, de ensino, de aprendizagem que evidenciará o crescimento do desenvolvimento do educando, cujo critério será a aquisição do conhecimento científico, bem como a compreensão do conteúdo estabelecido no curso. Desse modo, cabe ao professor planejar o trabalho pedagógico, assim, problematizando o processo de ensino-aprendizagem relevante para a transmissão do conhecimento científico.

Diante disso, é crucial que a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR assuma a responsabilidade de proporcionar ao acadêmico uma formação profissional que contemple conhecimento pedagógico, crítico e didático. É fundamental que essa formação seja capaz de apresentar e discutir o conhecimento historicamente elaborado, indo além da mera reprodução. Dessa forma, torna-se necessário provocar mudanças significativas em prol de uma formação que possa contribuir efetivamente para a transformação da realidade complexa em que vivemos, visando beneficiar a sociedade como um todo.

O curso de Licenciatura em Pedagogia do campus de Apucarana forma o pedagogo, capaz de perceber as relações coexistentes entre educação e sociedade, abrangendo sua totalidade do trabalho pedagógico. Atualmente o curso de Pedagogia é ofertado no turno noturno, com disciplinas anuais, segundo o Projeto Pedagógico de Curso de 2018 a abertura de um curso de pedagogia em Apucarana, tendo em vista atender a comunidade que situa a região do Vale do Ivaí “tem como característica a formação de pequenos municípios envolvidos em processos de busca incessante de desenvolvimento, palco de fértil para a atuação de profissionais que contribuam com o planejamento e organização do poder público” (Unespar, 2018). Assim, surge o curso de pedagogia em Apucarana, para atender efetivamente a demanda local e regional. Estabelece como “diretriz norteadora do Curso, a formação do pedagogo, alicerçada numa sólida fundamentação teórica nas dimensões históricas, filosóficas, psicológicas, políticas, sociológicas e didático pedagógica, essenciais ao exercício da profissão docente” (Unespar, 2018).

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia “visa atender aos desafios exigidos pela sociedade brasileira contemporânea, que requer um profissional capacitado a enfrentar os desafios educacionais de uma realização complexa e desempenhar funções diversificadas” (Unespar, 2018, p.12), posto isso é importante uma formação que contemple múltiplas oportunidades de contato com a realidade escolar, bem como conhecer as verdadeiras exigências da prática do profissional docente, tendo como compromisso uma formação que atenda às demandas da sociedade atual.

O Projeto Pedagógico do Curso a Licenciatura em Pedagogia; (Unespar, 2018, p. 16 a 19), visa a formação do ser humano, trabalhando, portanto, por meio de projetos interdisciplinares que darão subsídios aos pedagogos, [...] o documento se apoia em perspectivas pedagógicas que sustentam uma educação progressista, no sentido de atender nossas concepções de homem e de educação. [...] Enquanto esse homem se transforma, ele também será transformado considerando as relações que este estabelece no processo de produção. O que nos possibilita dizer que é por meio do trabalho que o homem se autoproduz, que o homem constrói e altera sua visão de mundo.

A educação é um tipo de trabalho que se enquadra na categoria não-material, pois não separa o produto do ato de produzir. Ela está relacionada aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos, sendo essencial para a formação da humanidade. Nesse sentido, a escola pode atuar tanto na reprodução quanto na transformação, possibilitando assim a promoção de uma sociedade mais igualitária e justa.

A avaliação é entendida como um processo de análise da aprendizagem do acadêmico, corresponde assim a um processo permanente e interdisciplinar, sendo formativa, dinâmica, contínua e sistemática, “neste sentido, a avaliação de aprendizagem tem como premissa respeitar a subjetividade do estudante e, ao mesmo tempo, a busca pela apropriação e construção de um conhecimento permanente coletivo” (Unespar, 2018, p. 24). Também se valoriza a flexibilidade das ações metodológicas e avaliativas para estabelecer diferentes provas avaliativas no decorrer do ano.

A avaliação do desempenho dos acadêmicos é estabelecida pelos docentes ao elaborarem seus planos de ensino, entretanto são consideradas avaliações: prova escrita, prova oral, relatórios, trabalho de investigação, autoavaliação, seminários, participação em atividades de grupo, estudos dirigidos, redação de textos técnicos e científicos, apresentação de trabalhos, bem como o professor poderá manter registros sobre o nível de participação, argumentação e comunicação de cada um de seus estudantes. Tais características se aplicam às disciplinas presenciais e semipresenciais. Além disso, à avaliação nas disciplinas semipresenciais serão realizadas presencialmente. (Unespar, 2018, p. 24).

A finalidade do curso de Pedagogia do campus de Apucarana é contribuir com uma proposta curricular que atenda as diversas áreas de conhecimento e da cultura. Assim sendo, busca uma formação do ser humano crítico e reflexivo e dotado de conhecimento, necessários para promover a cidadania, e para desenvolverem ações que promovam a inserção do aluno em situações e problemas do cotidiano. De forma que discutam e reflitam, de modo a construir com um saber reflexivo, nos diversos âmbitos da escola e do sistema educacional. O curso deve formar o “pedagogo capaz de perceber as relações entre educação e sociedade na sua totalidade do trabalho pedagógico” (Unespar, 2018, p. 19). O Curso de Pedagogia da UNESAR de Apucarana também apoia a produção e a difusão do conhecimento científico e tecnológico na área educacional realizando pesquisas e atividades que proporcionem uma aprendizagem do sujeito nas diferentes fases do desenvolvimento tanto em contexto escolares e não escolares.

Em sua Estrutura Curricular-Currículo Pleno aborda os desdobramentos dos Núcleos de Formação em disciplinas, do curso de Pedagogia, do campus de Paranavaí e Apucarana, que será estudada pelos acadêmicos em suas aulas, “as matérias englobam uma formação geral das áreas específicas, interdisciplinares e do campo educacional, além do aprofundamento das áreas de atuação profissional, e os estágios supervisionados” (Unespar, 2018 e 2021).

Dentro deste núcleo de formação a UNESPAR abrange a Licenciatura Plena em Geografia do campus de Paranavaí, esta estrutura promove a qualificação para estar atuando no Ensino Fundamental e Médio, “bem como em atividades multidisciplinares de caráter pedagógico que contemple a teoria e prática do conhecimento geográfico em instituições públicas e privadas que contemplem a formação em geografia” (Unespar, 2022). O curso de Geografia, funciona em regime anual e no período noturno com duração mínima de quatro anos, assim possui uma trajetória consolidada em ensino, pesquisa e extensão. Este curso desenvolve a análise da sociedade e da natureza, e de conhecimentos que produz alternativas e soluções para as problemáticas socioambientais e político no espaço urbano e rural de nossa região. O objetivo do curso é “formar profissionais capazes de entender o espaço geográfico e suas nuances” (Unespar, 2022, p.16).

Em consonância a estes aspectos da formação em geografia em sua Estrutura Curricular–Currículo Pleno define as diversidades específicas da área do conhecimento em geografia, assim contemple os desdobramentos dos núcleos de formação em componentes curriculares que aborda a “formação geral e o aprofundamento da atuação profissional, além dos estágios Curriculares” (Unespar, 2022).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) tem o propósito de regulamentar a estrutura do curso de Geografia do campus de Paranavaí e os princípios para a formação adequada do profissional docente em geografia para atuar no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e privadas de nossa região. Conforme o PPC (2022, p. 4);

Essa estrutura do curso não está vinculada apenas ao ensino, mas também as áreas da pesquisa e da extensão, as quais são pilares importantes da instituição enquanto Universidade. A partir de 2001, os cursos passaram por adequações necessárias para promover as três dimensões: o ensino, pesquisa e a extensão. Estes complementam-se para a formação qualificada do profissional e na sua atuação em sociedade, promovendo o desenvolvimento da cidadania nos segmentos político, social e ambiental.

Assim, compreender a apropriação que a sociedade faz da natureza, o espaço produzido pela sociedade, as desigualdades e contradições que nela desenvolvem é o objeto de estudo do docente em geografia. O espaço geográfico deve ser analisado como algo que participa igualmente das condições sociais existentes, na qual há uma relação entre sociedade e natureza, que ao longo do tempo evolui e a partir dessa junção mudanças culturais, sociais, políticas e educacionais são estabelecidas. Dessa forma, é necessário que o docente em geografia esteja preparado adequadamente intelectualmente, na teoria, prática, e na prática pedagógica para atender os desafios que a educação e os novos saberes são disponibilizados na atual conjuntura das transformações da sociedade atual. Assim sendo, o curso de geografia “almeja formar profissionais que sejam agentes transformadores da sociedade” (Unespar, 2022, p. 14).

Em sua matriz curricular oferece conhecimentos que abrangem a ciência geográfica, a partir de elementos teóricos, práticos e de extensão, envolvendo as relações de sociedade e da natureza, do meio ambiente e a Educação Ambiental, estabelecendo a correlação entre homem, meio e espaço geográfico. Assim, o curso de geografia está embasado nos “conhecimentos filosóficos, teóricos e metodológico, cujo objetivo é compreender os processos envolvidos na relação homem e natureza, dominar as abordagens relativas à produção e aplicação do conhecimento geográfico” (Unespar, 2022, p. 18). Tendo como princípio a formação e a compreensão consciente do meio ambiente e da sociedade atual, preparando o acadêmico para o mercado de trabalho competitivo, para assim desenvolver um papel de sujeito transformador.

Segundo o PPC, (2022, p. 19 a 22) “diante do quadro atual que envolve a sociedade, propõe-se uma Geografia que contemple as perspectivas de transformações. Para que se possa compreender o mundo em transformação, deve-se trabalhar a metodologia de ensino da Geografia numa concepção mais crítica (dialética)”. A metodologia na perspectiva dialética parte da concepção do homem como um ser ativo e relacional, e do conhecimento como algo construído pelo sujeito nas relações sociais, em vez de ser transferido ou depositado. Essa abordagem promove um pensamento em constante movimento e com contradições, o que possibilita uma nova dinâmica para a sala de aula. A dialética propõe a mudança e está em constante evolução, especialmente na linha histórico-crítica, visando formar acadêmicos e profissionais com uma visão mais crítica. Essa visão conduz a novas perspectivas, uma vez que o acadêmico é visto como um agente ativo, interagindo e colaborando no desenvolvimento das atividades educativas e científicas coordenadas pelo docente.

A metodologia na Geografia se estabelece como elemento de integração curricular, enquanto se envolve a correlação inter e multidisciplinar na ciência geográfica para explicar os efeitos das transformações que ocorrem no processo de desenvolvimento da sociedade. (Unespar, 2022, p. 22).

A avaliação é bimestral e progressiva, define o momento do desempenho do acadêmico, assim expressa a síntese do trabalho desenvolvido pelo docente, e a apreensão do novo conhecimento aos alunos. Envolve, contudo, o processo de ensino e aprendizagem considerando as atividades desenvolvidas em sala de aula e fora dela. Desse modo, são avaliados por questões objetivas, dissertativas, produções e análise de mapa, micro aulas, resumos entre outros modos de avaliação.

Instrumentos avaliativos como: prova individual escrita; trabalhos, individuais ou em grupo (atividades práticas de campo e de laboratório, produção de material pedagógico, trabalhos escritos); relatórios; seminários; resenhas; artigos; projetos de pesquisa; projeto de ensino, projeto de extensão (criação e execução de atividades); estágio supervisionado: detalhado no relatório de estágio; debates; autoavaliação e trabalhos interdisciplinares. (Unespar, 2022, p. 24).

O curso de Geografia prepara profissionais para atuar na docência e em atividades multidisciplinares de caráter pedagógico, a teoria, prática, ensino, pesquisa e extensão, promove a criticidade do acadêmico para com o conhecimento geográfico, e assim contribui efetivamente com a formação do profissional docente.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC), da UNESPAR promove uma relação entre teoria e prática, pesquisa e extensão, sendo os princípios norteadores da formação do futuro profissional. Assim, no âmbito deste trabalho que discute sobre a presença das mulheres indígenas no contexto universitário, como já foi mencionada a Resolução n.º 2, de julho de 2015 no “art. 2º a formação de professores para o exercício da docência abrange a Educação Escolar Indígena, nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar” (Brasil, 2015). Nesse sentido, a graduação em Pedagogia para destinar para a Educação Escolar Indígena, designa-se para as etnias Kaingang, Guarani e Xetá, que vivem nas comunidades no Estado do Paraná, diante desta proposição o curso de Licenciatura atende os acadêmicos que passaram no vestibular para os povos indígenas. A UNESPAR em seu processo formativo visa atender o acesso, permanência e a conclusão dos cursos, em seus 7 (sete) campus, orienta-se por uma perspectiva que considera as relações sociais mais amplas para constituir com a atual conjuntura da sociedade atual.

Tendo em vista, uma formação crítica e emancipatória, o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Pedagógico de Curso, promove um perfil do profissional que é resultante do longo processo de elaboração teórica e prática, um profissional que transcende as contradições da sociedade em transformação, transpondo-se e interpretando as situações conscientemente.

Esse profissional necessitará operar de forma comprometida com a formação pedagógica que envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão de conhecimentos, indo além dos conhecimentos cotidianos, de modo que esse conhecimento possa ser superado pela incorporação dos conhecimentos científicos. (Unespar, 2021, p. 43).

Projetar um profissional docente que seja participativo, compreensivo, ativo, crítico, reflexivo e flexível, não fugindo do tripé que constitui a UNESPAR na área educacional, o ensino, a pesquisa e a extensão, “visto que os estudantes são formados à inserção social, política, cultural e educacional, que vai além da formação para o mercado de trabalho” (Unespar, 2021, p. 43).

A responsabilidade da UNESPAR, de formar um futuro educador com conhecimento pedagógico, crítico e didático que consiga apresentar e discutir o conhecimento já elaborado historicamente, possibilitando a esse profissional o conhecimento capaz de cooperar com o desenvolvimento do pensar a sociedade e a educação, enquanto forma um profissional docente que “possam contribuir não somente com a reprodução do conhecimento, mas transformando-a” (Unespar, 2021, p. 44).

Nessa acepção, evidencia a demanda dos profissionais indígenas que adentra a Universidade Estadual do Paraná–UNESPAR, constituindo com uma realidade significativa para transformação do conhecimento científico. Além do fundamental envolvimento, de diálogo e adesão, a formação dos estudantes indígenas apresenta-se como um desafio para a instituição, como para os indígenas que se abrem para essa realidade. Desse modo, implica-se na construção do futuro educador indígena que suscita viabilizar um perfil profissional da educação que compreende a dimensão de coletividade para atuar na aldeia. O ingresso, a permanência e conclusão nos cursos de Licenciaturas apresenta-se nesse contexto de uma formação de professores indígenas.

Nota-se nessa conjuntura que há uma demanda ao acesso ao nível superior, esse fator fica evidenciado na tabela que segue onde constam os estudantes indígenas em Licenciaturas da UNESPAR em 2023:

Nome	Curso	Série	Ano de	Etnia/TI
------	-------	-------	--------	----------

			<b>Ingresso</b>	
M. R. B.G	Pedagogia	4 <sup>a</sup>	2016	Kaingang/Queimadas
J. W. L.	Pedagogia	1 <sup>a</sup>	2023	Guarani Nhandeva/ Yvyporã Laranjinha
M. J. J.	História	1 <sup>a</sup>	2022	Guarani Nhandeva/ Laranjinha
V. R. R.	Pedagogia	3 <sup>a</sup>	2018	Kaingang/Apucarantina
H. P. S.	Pedagogia	3 <sup>a</sup>	2020	Kaingang/Apucarantina
L. P. R.	Pedagogia	3 <sup>a</sup>	2020	Kaingang/Apucarantina
M. N. M. F.	Pedagogia	2 <sup>a</sup>	2020	Kaingang/Queimadas
C. V. S.	Geografia	2 <sup>a</sup>	2021	Kaingang/Apucarantina
K. K. A.	Pedagogia	2 <sup>a</sup>	2021	Kaingang/Apucarantina
I. L. J.	História	1 <sup>a</sup>	2021	Guarani/Piraquara
C. E. J. A.	Ciência Biológicas	1 <sup>a</sup>	2022	Guarani/Piraquara
V. N. K. L. P.	Pedagogia	1 <sup>a</sup>	2022	Kaingang/Queimadas
G. N.	Pedagogia	1 <sup>a</sup>	2023	Guarani Nhandeva/ Laranjinha
L. D. F.	Pedagogia	1 <sup>a</sup>	2023	Kaingang/Queimadas

Fonte: CUIA Unespar 2023

A formação de nível superior para os povos indígenas, no Estado do Paraná, não contempla em suas instâncias acadêmicas as Licenciaturas interculturais indígenas. Promove uma formação que atende a todos os estudantes do estado. Diante dessa realidade, a UNESPAR em sua formação nos Cursos de Licenciaturas, evidência um atendimento para todos os estudantes, ou seja, os indígenas são formados nos Cursos de Licenciaturas de forma regulares.

Há uma demanda dos indígenas por currículos interculturais, visto que sua denúncia após anos de ingresso no Ensino Superior é de que precisam enfrentar os desafios colocados pelos currículos monoculturais. Nesse sentido, reforçamos a relevância de cursos com currículos construídos a partir do Diálogo Informado, visto que a interculturalidade requerida pelos indígenas vai além do apregoado pelos documentos oficiais, da tentativa de criar práticas de tolerância e respeito e de convívio com o outro. (Novak et al., 2023, p. 313).

Os cursos de Licenciatura indígenas interculturais tornaram-se uma formação sociocultural que precisa ser pensado pela interface de nosso Estado, pois já é uma realidade

em outras partes confederadas. Segundo Lopes (2023, p. 111) “em 2002, na Universidade Federal de Roraima (UFRR), primeira universidade federal, com suas instâncias acadêmicas e projetos políticos pedagógicos de licenciaturas interculturais indígenas. A partir de 2004 expande-se para outras instituições de ensino superior do Brasil”. Nessa perspectiva, a demanda por cursos de formação de professores nessa linha da interculturalidade expressa, os anseios da comunidade indígena, essa experiência de formação de professores indígenas no contexto da educação intercultural tornou-se uma realidade pedagógica nos cursos de Licenciaturas nos Estados do Mato Grosso e Roraima.

Dentre os diversos programas de licenciaturas indígenas instituídas no país podemos citar o da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), em 2001; Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2002; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2005; Universidade do Estado do Amazonas (UEA); além de outras experiências em curso: Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Acre (Ufac), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Rondônia (Unir) e outras. Note-se que as licenciaturas específicas para indígenas já é uma realidade na Amazônia, um reconhecimento à diversidade étnico-cultural. (Lopes, 2023, p. 112).

No âmbito das políticas públicas de acesso e de abertura de Cursos de Licenciaturas interculturais, trata-se de formar profissionais para exercer a profissão professor junto a seu povo. As políticas de ação afirmativas, tal como a criação de cursos específicos para a população indígena promove, enquanto universidade uma prática social referenciada socialmente e fundamental em toda atividade humana. “Essa demanda por cursos de formação de professores expressa, também, os anseios dessas comunidades indígenas no que se refere a ter uma educação escolar diferenciada” (Lopes, 2023, p. 111).

No âmbito das políticas públicas de acesso, à abertura de cursos de Licenciaturas interculturais, expressa claramente a institucionalização para assegurar o ingresso dos povos originários ao ensino superior. Nessa conjuntura a formação acadêmica voltada para a orientação no processo de formação profissional docente, assim são considerados os fundamentos pedagógicos, metodológico e um currículo que destina a finalidade dos interesses e valores baseados em uma construção social e cultural sob a lógica tradicionais das comunidades indígenas. Assim, “os Cursos de Licenciaturas Indígena se tornaram um fenômeno sociocultural” (Lopes, 2023, p. 111).

Assim, torna-se relevante a efetivação de Cursos de Licenciatura indígena intercultural. Esta é uma realidade em que todo o território nacional deveria criar condições

para uma demanda já existente no ensino superior. Salienta-se que as Licenciaturas de acordo com Lopes (2023), e evidente que no Brasil têm sido realizadas diversas experiências, como a implementação de licenciaturas interculturais, que têm promovido uma relação de diálogo entre os movimentos sociais e as organizações comunitárias. Nesse sentido, os interesses, valores e vontades desses grupos são levados em consideração na elaboração dos projetos de extensão universitária. Essa abordagem pode potencialmente contribuir para a formação de profissionais mais engajados com as questões sociais e mais capacitados para enfrentar os desafios presentes na sociedade. Além disso, aproxima as demandas sociais da universidade, representando uma mudança significativa em relação aos cursos de graduação.

Essa afirmação foi constatada em 2022 segundo dados do MEC e de acordo com Lopes (2023, p. 118) que revelaram até o momento que:

[...] do total de cursos abertos, oito deles estão extintos ou em fase de extinção, tornando remanescente 93 cursos ativos no país. Destes noventa e três, resulta que sete deles ativos ainda não deram início ao funcionamento do curso, bem como 88 são ofertados por instituições públicas e cinco por instituições privadas. Esses cursos estão espalhados pela Universidade Pública Federal nos Estados (Roraima, Goiás, Minas Gerais, Dourados, Amazonas, Amapá, Campina Grande, Rondônia, Pernambuco, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo), Universidade Pública Estadual, nos Estados (Amazonas com o curso de pedagogia intercultural indígena, em Alagoas, Bahia, Sudoeste da Bahia, Ceará, Pará, Vale do Acaraú, Maranhão), privada sem fins lucrativos no (Vale do Itajaí, Chapecó). São ofertados Licenciaturas intercultural Indígena, nas áreas de Pedagogia, Matemática e Ciências Naturais, Língua, Arte e Literatura, Intercultural em Letras Língua Portuguesa, Língua Kaingang e respectivas Literaturas, intercultural indígena em Física, Intercultural indígena em Ciências Biológicas, Intercultural indígena em Ciências Sociais, Educação Básica Intercultural, entre outros.

É crucial ressaltar a importância de promover uma educação superior baseada em ações que ofereçam cursos de Licenciatura interculturais. Nesse contexto, a realidade das mulheres indígenas que ingressam na universidade envolve enfrentar dificuldades, desafios, dilemas, lutas, resistência, mas também alcançar conquistas significativas. Portanto, é fundamental incentivar iniciativas que visem expandir a oferta de cursos de Licenciaturas interculturais no ensino superior, pois esses cursos contribuem para a construção social de valores e o respeito à cultura das comunidades indígenas. As Licenciaturas indígenas interculturais possibilitam a formação de professores indígenas e criam condições para atender a essa demanda. Dessa forma, tais iniciativas se consolidam por meio do ensino superior, que tem como característica a formação de professores responsáveis pela orientação pedagógica dos futuros docentes indígenas.

Percebe-se que tanto as disciplinas focadas nos saberes, conhecimentos e elementos culturais, bem como a construção de cursos interculturais, contempla uma produção de materiais didáticos pedagógicos que irá instrumentalizar a educação indígena. Dessa maneira, justifica-se a necessidade de formação de professores e de Cursos de Licenciatura Indígena interculturais que visa a formação integral, profissional e cultural, isso trata de um esforço para atender as demandas formativas dos integrantes indígenas para atuarem em suas comunidades de origem.

O discente, alicerçada numa sólida compreensão da docência, deve estar apto a uma atitude investigativa e crítica, assegurando a apreensão dos conhecimentos científicos, teóricos e práticos que permita a sua intervenção nos diversos espaços educativos. Esses saberes requerem um profissional capacitado para enfrentar os desafios complexos, assim é importante possibilitar uma formação que tenha múltiplas oportunidades, com vistas a contribuir na transformação da sociedade atual. (Unespar, 2021).

Nessa perspectiva, a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR em sua formação profissional dos estudantes indígenas nos Cursos de Licenciatura oferecido à comunidade, não contempla uma formação em Licenciatura intercultural.

A UNESPAR contém um caráter público, gratuito, e autônomo, ainda prima por um ensino de qualidade, para assim promover a formação humana, em consonância com os princípios de uma universidade que visa um profissional que transcende a realidade imposta e imediata. Um profissional comprometido com a formação pedagógica, indo para além do conhecimento cotidiano, de modo a exceder a incorporação dos conhecimentos científicos, sendo um profissional que seja ativo, crítico, reflexivo, flexível, compreensivo, participativo, bem como aspira contribuir com a pesquisa e a extensão.

#### **4.2 A METODOLOGIA DO TRABALHO DE CAMPO E A ENTREVISTAS DAS ACADÊMICAS INDÍGENAS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNESPAR**

Para a compreensão da presença das mulheres indígenas matriculadas na UNESPAR, este trabalho busca ancorar-se em instrumentos teóricos que possa compreender essa realidade, uma vez que a base da sociedade, a sua formação consiste em instituições, regras, ideias e valores de funcionamentos que expressam as condições da vida material. Nessa posição apresenta-se a vivência real, os quais é expresso representado no seu processo de vida material.

Com base nessas condições do pressuposto, das condições basilares da vida material da sociedade, as regras, as ideias, os valores e a cultura dos povos indígenas, fomenta também em conjunto dessas ideias. A educação, gerada, pensada, planejada e implantada por essas duas realidades distintas, mas que se relacionam com o processo de formação de ideias, valores e crenças.

Nesse tipo de relação, e de fenômenos, existe um mundo cultural que precisa ser conhecido em seu universo de aspirações, crenças, valores e atitudes, diante disso temos duas realidades a que os pesquisadores conhecer de forma mais ampla. Assim, visando apreender a relevância das mulheres indígenas no contexto do ensino superior, foi utilizado nesta seção o procedimento da entrevista como uma fonte histórica de discussão e de geração de documentos, para amplificar as perspectivas das interpretações do objeto proposto.

Essas entrevistas têm como pressuposto o método de fonte de consulta que relata os acontecimentos, os grupos sociais e as conjunturas do testemunho do participante, bem como as experiências vividas pela própria pessoa entrevistada. A entrevista pressupõe uma oralidade para discutir as questões a partir da análise de novas possibilidades de interpretações coexistentes na realidade social. Além disso, as questões podem ser compartilhadas, mas sem deixar de lado a necessidade de uma análise crítica tanto por parte dos entrevistados quanto do entrevistador. A entrevista, pode ser um processo a qual “precisamos para obter as certezas que nos permitem avançar em nossas investigações” (Triviños, 1987, p. 137). Pois, o entrevistador vem para a entrevista para apreender, assim, a construção é um processo de colaboração crucial e amplo.

Nesse ínterim, é necessário a entrevista, visto que suas falas são relevantes para o trabalho “afinal elas permitem o confronto com outras fontes e assim recuperar elementos não incluídos nos documentos escritos. No mesmo sentido de cuidado com a compreensão da totalidade das relações que cercam o objeto” (Novak, 2014, p. 252).

Dentre as demandas pelo Ensino Superior, está a busca por melhor qualificação, para manter os postos de trabalho que já ocupam, bem com melhores salários. É o caso de uma grande parte; dos estudantes que já trabalhavam na escola, e por isso procuram a formação superior para ocupar outros cargos e atividades que, sem esta formação, não é possível. É recorrente nas falas das acadêmicas de Licenciaturas essa busca relacionada à qualificação para desenvolverem o trabalho em espaços que já ocupam, como o da escola. (Novak, 2014, p. 274 e 275).

A demanda requerida refere-se aos cursos no qual os acadêmicos possam se empregar nas comunidades indígenas, assim sendo um “motivo destacado como sendo responsável pela

grande procura de cursos da área de licenciaturas” (Novak, 2014, p. 275). Uma oportunidade na qual os indígenas, bem como as mulheres que atuam nas escolas destaca, ou seja, um não indígena, educando uma criança, um jovem indígena, assim é importante para as profissionais docentes indígenas, ter mais conhecimento para trabalhar com os estudantes de sua comunidade. Sendo uma realidade na qual os povos indígenas tentam sanar, com o acesso, permanência e a conclusão nos cursos de Licenciaturas.

Esta formação profissional consiste em produzir conhecimentos que se baseia nos ideais, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos de forma em que o docente seja “comprometido com a formação pedagógica que envolve um processo intencional e sistematizado da transmissão de conhecimento” (Unespar, 2021, p. 43), bem como em atividades multidisciplinares que contemple a compreensão da teoria e da prática, para atuar nos diversos espaços do sistema educacional. Esse profissional necessitará operar em situações e condições de ensino que exige a interpretação consciente das “contradições existentes na dinâmica interna da educação oferecida pelo sistema capitalista” (Unespar, 2021, p. 42), para assim gerar no futuro profissional uma formação que transforme o sujeito de forma crítica, para a inserção social, política, cultural e para o mercado de trabalho.

A busca pelo aperfeiçoamento conduz o futuro profissional docente indígena a adquirir um conhecimento pedagógico, crítico e didático, que lhe permite transmitir aos seus alunos os valores, cultura e crenças da realidade da comunidade indígena. Isso se sustenta ao proporcionar uma conscientização dos educandos, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo para a transformação da comunidade e de sua identidade étnica.

Destacamos a dificuldade de realizar as entrevistas. A maioria das estudantes não se disponibilizou a essa atividade, sobretudo considerando o pouco contato da pesquisadora com elas, assim as entrevistas foram realizadas com duas estudantes, vinculadas ao projeto de extensão que financiou essa pesquisa. Foi utilizado também dados de um artigo que traz um relato sobre a universidade de uma das estudantes matriculadas na UNESPAR.

Sobre o perfil, a entrevistada H. P. da Silva é viúva, possui três filhos, é da etnia Kaingang, tem residência na Terra Indígena Apucarantina, atualmente está no 4º ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, e atua na área educacional. A C. V. S. é casada da etnia Kaingang, os pais residem também na Terra Indígena Apucarantina, mas ela atualmente mora em Paranavaí, faz o curso de Licenciatura em Geografia, está no 3º ano.

Elas relatam que ainda existe uma resistência ainda por parte de alguns líderes mais conservadores em incentivar os jovens indígenas a tornar-se um acadêmico, ou um futuro profissional docente para atuar no mercado de trabalho. Esta é uma realidade que está sendo

modificada por caciques que apoiam os jovens a saírem das comunidades, mas não somente os jovens em questão, todos que queiram estudar e qualificar-se efetivamente a uma profissão.

Porque antigamente tinha que ficar presa na aldeia, fazendo os afazeres domésticos na comunidade indígena, e não sair, e que agora está abrindo o espaço para saírem da aldeia, e se comunicarem com os não indígenas. (H. P. Da S., 2023).

Na mesma perspectiva temos o relato da experiência de outra acadêmica indígena que (C. V. S., 2023) “tive a coragem de morar fora, longe da comunidade, e dos meus pais, pois o meu sonho foi de adentrar a uma universidade pública, e sair daqui formada, e atender o meu povo como alguns indígenas já fazem isso”. Percebe-se nas falas das acadêmicas que é preciso preparar-se para atuar como um profissional capacitado, desse modo “ter mais conhecimento para trabalhar com os alunos, sem conhecimento não se trabalha bem na escola, tem que ter conhecimento sobre como ensinar as crianças” (H. P. Da S., 2023). É importante para os jovens indígenas usufruir de uma formação que os qualifica.

Para (C. V. S., 2023) esse nível de ensino é relevante para garantir oportunidades significativas na comunidade e na sociedade em geral. Através dele, podem adquirir conhecimentos que os capacitam a contribuir de maneira positiva para o desenvolvimento comunitário:

A educação superior é uma oportunidade para inserir o jovem formado na graduação, de ocupar o espaço na comunidade ou fora dela, nas cidades. Assim, ele cuida da aldeia ou de qualquer pessoa. Os indígenas têm o costume de fazer tudo em coletivo. O coletivo é importante para a comunidade indígena, porque o jovem pode formar-se e atuar na aldeia para assim cuidar do coletivo

A divulgação do Vestibular dos Povos Indígenas, é divulgado para toda a comunidade indígena através do aut falante, segundo (C. V. S., 2023)

Antes de fazer o ensino médio já sabia sobre o vestibular. Já era divulgado para os alunos do terceiro ano do ensino médio. As lideranças, os professores, a direção da escola, falavam sobre o vestibular, em tal mês, tal dia fará a inscrição. A liderança comunica que está chegando o vestibular, tal dia será a prova, onde é o local da realização das provas. No caso de uma de nossas entrevistadas a divulgação do vestibular coincide com o fato da filha já ser formada em Geografia, isso foi um incentivo para ela fazer o processo.

Ao falar sobre a formação acadêmica, os jovens e as jovens indígenas, percebemos uma grande expectativa em relação à universidade, gerando também uma sensação de insegurança com relação a esse espaço. São condições como a infraestrutura da universidade,

o dinheiro que será gasto com o aluguel, a alimentação, o transporte e a valorização do curso inscrito. Dessa forma, “fica difícil, pois quando passei no vestibular, não queria entrar na UNESPAR porque era distante de casa e iria ficar longe da família” (H. P. Da S., 2023). No entanto, há um grande incentivo para que esses jovens ingressem no ensino superior. O incentivo da comunidade, família, amigos, professores ou aquele parente acadêmico na universidade, isso é importante para todos da aldeia. “Meu marido que faleceu, ele que apoiou muito, por isso vim para a universidade neste caso (UNESPAR). Foi árduo, mas quando ele faleceu foi extremamente difícil, quase desisti de fazer a universidade. Mas a minha filha me apoiou” (H. P. Da S., 2023). Da mesma forma, a (C. V. S., 2023) explana, “Acho que tem sim incentivo, acho que sou bem vista. De que tenho mais apoio é dos meus pais, da minha família. Porque sou a primeira filha deles a chegar na universidade, eles sempre estão me incentivando. Sempre me apoiando. Eles sonham o meu sonho comigo”.

Sonho que está sendo projetado quando as discentes indígenas em um primeiro momento, adentra ao campus da UNESPAR, ao ser recepcionadas em sala de aula, pelos colegas não indígenas. As estudantes relataram sentimento de insegurança, solidão, dificuldade e apavoramento. O fato de não conhecer a cidade, os colegas novos não indígenas, o campus, os professores, enfim toda a infraestrutura que a compõe. Isto transmite uma particularidade com relação às indígenas, acometidas, por uma sensação de desamparo, mas é a primeira impressão dos acontecimentos novos.

Conforme a acadêmica (H. P. Da S., 2023), “sentia sozinha, parece que não tem ninguém por perto, somente eu. Foi muito difícil, quando a gente não conhece a cidade, foi a primeira vez que entrei na cidade. Entrar na universidade é muito difícil, na sala de aula também é. Como que conhecerei os outros alunos da sala de aula, foi difícil, eu tinha muita dificuldade. Outra acadêmica aborda dessa forma, (C. V. S., 2023) “fiquei apavora, insegura, não conhecia ninguém dos colegas. No primeiro momento morava lá no centro, eu fui mais cedo para o terminal rodoviário para pegar a circular para ir à universidade. Não sou uma pessoa muito comunicativa, esse foi o ponto que fiquei mais nervosa. Mas no intervalo encontrei outros colegas que já cursavam outros cursos”. Atualmente as discentes possuem muitos amigos no campus da instituição.

A acadêmica (H. P. Da S., 2023), está matriculada no curso de Licenciatura em Pedagogia, menciona enquadrar-se nas leis em que foram atualizadas na área educacional. Já a (C. V. S. 2023) está no curso de Geografia explana que:

Fiz a Licenciatura porque vejo muitos professores na comunidade, eles são muito respeitados, o professor no quadro é uma liderança ali na frente, porque os alunos vão te respeitar, vão olhar para você como uma inspiração. Você nunca vai ver ali na escola um desrespeito com o professor. O professor é uma inspiração mesmo. Eu quis fazer Licenciatura porque o povo indígena valoriza muito o professor ali na frente. Tive experiência com professores, que foram ótimos, quis fazer geografia porque esses professores que atuaram na minha formação me inspiraram também, claro, foi um não indígena, mas que tinha uma didática, então por que não pode ser eu, a ser a próxima professora a atuar na comunidade que vivo.

Sendo assim, essas falas peculiares nos levaram a identificar as tendências que possibilitaram as mulheres indígenas, aprofundar-se no percurso acadêmico, considerando a importância do conhecimento para atuar em uma profissão docente. É necessário analisar que este percurso possui muitos desafios que as mulheres indígenas enfrentam como o próprio ato de estudar, a instituição, a visão do não indígena com relação e elas “isso é mais dificultoso para a mulher indígena que está ali” (C. V. S. 2023), pois toda a relações familiares e de amigos modifica-se quando elas adentram o interior do campus.

Nesse sentido, agora que adentrou a UNESPAR fica diferente, porque a mulher indígena na aldeia “cuida somente da família, sai para vender alguma coisa e leva as crianças também para que a criança não fique sozinha em casa. É diferente, porque deixei toda a minha família na aldeia, para estudar” (H. P. Da S., 2023). Segundo, (C. V. S. 2023) “a maioria das casas indígenas as mulheres mandam, a mulher é quem tem a voz ali. A mãe sempre foi quem orientou tudo, eu acho que puxei da minha mãe, porque não consigo baixar a cabeça para ninguém nem que seja homem”. São mulheres fortes, participativas, que reivindicam seu espaço de fala e de decisões, que trocam experiências a respeito da cultura, língua, tradições, saúde, preservação da natureza, demarcação de terras, que projetam sua representação de mulher indígena perante a sociedade.

Tem mulheres indígenas somente na mídia, mas de uma maneira errada. Eu sempre fui do movimento indígena, cresci com esse pensamento, era levada pelo meu pai, era a única que sempre gostei disso. A mulher no movimento indígena hoje, como liderança, a maioria são mulheres. A maioria das lideranças militantes levam tudo muito sério, assim percebo uma inserção perante a sociedade das mulheres indígenas. (C. V. S. 2023).

As mulheres indígenas saíram da comunidade para propagar a visão indígena, para obter conhecimento científico, adentrar ao mercado de trabalho, e demonstrar para as lideranças que as mulheres indígenas podem conseguir chegar em lugares antes imagináveis, assim, “A maioria das mulheres indígenas, estão ali para apontar que é possível formar-se em

uma universidade seja ela qual for, a mulher está ali para mostrar que podemos superar isso” (C. V. S. 2023). Que não é impossível, é somente dedicar-se ao máximo para conseguir concluir o curso escolhido.

#### **4.3 A ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNESPAR A PARTIR DAS ENTREVISTAS COM AS ESTUDANTES INDÍGENAS**

Conforme as entrevistadas a maioria dos jovens, que se forma na graduação, volta para a comunidade indígena para trabalhar nas escolas, isso é importante para as lideranças, significa um suporte profissional qualificado, atuando para formar os indivíduos com sua visão indígena, e não ao contrário. Esses fatores refletem uma demanda na comunidade indígena para o mercado de trabalhos interno, assim nessa projeção jovens (tanto homens como mulheres) procuram uma formação.

Uma formação profissional qualificada para a construção social, para formar cidadão crítico para atuar no mundo a qual vivem, nesse entendimento que se cogita inserir a formação docente, a qual as mulheres indígenas estão inseridas. Para algumas lideranças indígenas, o espaço universitário é necessário para a capacitação de seus jovens. No contexto atual, as mulheres indígenas vêm se apropriando dessa realidade, com a presença nas universidades, inclusive na UNESPAR.

No entanto, temos um detalhe na comunidade indígena na qual as entrevistadas moram, para a (H. P. Da S., 2023), “As mulheres que estudam. Nós mulheres que estuda, os homens não, na minha aldeia só 2 homens que está estudando”, corroborando com essa fala outra entrevistada explana, “na minha comunidade a maioria forma-se na universidade é mulher, tem pouquíssimo homem, acho que os homens acham que é bobagem fazer o ensino superior. Temos que mostrar para os indígenas que duvidam ainda da capacidade que qualquer um independente do sexo pode conseguir” (C. V. S., 2023).

A formação ao nível superior é um fator preponderante para a qualificação profissional, para o futuro da educação escolar indígena consolidada a partir da interculturalidade, do bilinguismo e de processos próprios de aprendizado que eles tanto lutaram para inserir na legislação, sendo um pensamento, uma atitude que impulsiona estas mulheres indígenas a fazer o vestibular. Adentrar a uma instituição superior, permanecer e organizar os estudos em sala de aula, para assim concluir.

A maioria são mulheres e estão matriculadas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Analisando o pronunciado nas entrevistas sugerem que as mulheres indígenas estão inseridas

no acesso, permanência e conclusão dos cursos da UNESPAR. Diante desse contexto, as mulheres indígenas dedicam-se aos estudos para obter conhecimento, para assim transmiti-los aos seus alunos da comunidade, conforme o relato dessa estudante de pedagogia da UNESPAR:

Os quais, com a presença nas universidades públicas, oportunizam ainda mais a manifestação das contradições, dos paradoxos e das incoerências que nela residem e a constituem, fundamentalmente a partir das estratégias de ingresso e permanência desses sujeitos no ambiente universitário. A afirmação de sua identidade étnica pelos acadêmicos indígenas pode revelar e indicar aspectos de afetividade do direito conquistado ao acessar, permanecer e concluir o ensino superior público. (Rodrigues et al 2021, p. 329).

As acadêmicas também relataram, sofreram situação desconfortável, preconceito e discriminação na UNESPAR. Nesse sentido relatam “no primeiro ano da universidade ocorreu o preconceito, mas agora não tem mais” (H. P. Da S., 2023), ainda nesse sentido pronuncia, “isso é um ponto positivo da UNESPAR, não ter preconceito para com os indígenas” (C. V. S., 2023). Esse foi uma explicação que mostra um ponto positivo da instituição, que tenta promover um ambiente de estudos favorável para as mulheres indígenas projetarem a formação necessária para atender o coletivo de suas comunidades.

[–] Nós mulheres indígenas sofremos muitos preconceitos e discriminação na cidade e na terra indígenas, por sermos estudantes do ensino superior, pois muitas pessoas ainda têm aquele pensamento de que a mulher tem que cuidar da casa, dos filhos e do marido. E quando começam a estudar na graduação ficam mais difíceis, pois os textos acadêmicos são complexos para os estudos, mas mesmo assim nós mulheres indígenas temos nos esforçando muito para estudar e ter conhecimento significativo para o povo indígena, pois somos espelhos da nova geração. (Rodrigues et al, 2021, p. 333).

A formação traz para as mulheres indígenas um propósito, de formar na docente para atuar com o coletivo da comunidade indígena. É possível constatar transformações significativas das estudantes indígenas com relação à particularidade do conjunto pedagógico, ocorre na “forma de organizar a sala de aula não de forma clássica, uma carteira atrás da outra, da forma do indígena atuar com os seus alunos” (C. V. S., 2023).

O impacto da formação de nível superior acaba promovendo para essas mulheres ter uma voz na comunidade, poder dar sua opinião para as lideranças, enfim, disseminar o comprometimento com o patrimônio histórico e cultural de seu povo. Tendo como princípio da formação consciente e da compreensão do papel de membro integrante e transformador de

toda a comunidade envolvente indígena. De acordo com Rodrigues et al (2021, p. 333 “A minha trajetória até aqui tem diversos obstáculos, mas estou preparada para superar, os desafios que me esperam na universidade”.

Destaca-se ainda que a UNESPAR não dispõe de uma monitoria com relação aos estudos das estudantes indígenas, “ninguém fala conosco; por isso, é difícil para estudar as disciplinas, porque eles falam que tem monitoria, mas eu não conheci nenhuma delas” (H. P. Da S., 2023), no entanto, as discentes esclarecem que espera que este ano ocorra a monitoria de forma mais efetiva para auxiliar as indígenas a estudarem. A CUIA, órgão que promove ao atendimento de todos os acadêmicos indígenas, segundo uma das entrevistadas, não está providenciando a ajuda necessária.

Conforme a (C. V. S., 2023) a atuação da CUIA precisa melhorar e se aproximar mais dos indígenas para que eles tenham representatividade:

a CUIA até o momento somente possui os estudantes indígenas que participam das reuniões, isso no campus de Paranaíba, dessa forma para as entrevistadas são os não indígenas que planeja as ações da CUIA, assim sendo, para perceber-se a dificuldade de um indígena na instituição, é preciso ter um corpo docente ou uma junta na CUIA que seja da comunidade indígena, pois somente sendo indígena para perceber a realidade, as dificuldades, pontos fracos e positivos de ser uma mulher indígena no contexto universitário. Na CUIA tem que ter um representante, são três etnias aqui xetá, Guarani, Kaingang, que falam a língua, dessa maneira, alguns alunos possuem dificuldades em comunicar-se com os professores. O pessoal da CUIA, contendo uma com membros indígenas, possibilita aos acadêmicos indígenas a explicar o que está incomodando, acontecendo, sentiria se mais aberto com um igual a ele. O indígena quer expressar, mas não sabe comunicar-se com o não indígena na língua indígena, assim sendo seria mais fácil explicar sua dificuldade com uma pessoa parecida com elas da opinião da liderança que se modifica com as novas competências dos jovens indígenas.

As mulheres indígenas têm ingressado nos cursos de Licenciatura, proporcionando a formação de professores indígenas, permitindo a elas mais oportunidades de atuação profissional em comunidades indígenas. Esse pensamento da formação qualificada para atuarem na docência gera uma possibilidade de repassar aos demais membros da comunidade que não é impossível, “a universidade pode estar distante da nossa realidade, entretanto, perto o bastante é somente passar no vestibular” (C. V. S., 2023). Essa é uma realidade que as mulheres indígenas querem lançar na visão da nova geração dos jovens indígenas “que a gente pode ocupar cada espaço enquanto mulher, e que podemos somar dentro ou fora da aldeia, chegar onde quiser” (C. V. S., 2023). Antes de adentrar na Licenciatura em geografia a acadêmica cogitava a não dar continuidade nos estudos, agora pensa de forma diferente,

“penso porque não eu, porque não posso ser a próxima indígena a fazer mestrado ou doutorado, não tem na minha etnia um doutor no Estado do Paraná, penso que posso ser a primeira, nunca é tarde” (C. V. S., 2023). Desse modo, é imprescindível incentivar as mulheres indígenas a não desistirem de uma formação universitária, mesmo com dificuldades durante o percurso.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A universidade concebe a importância de projetar-se a todos os indivíduos a apreensão, e também a produção do conhecimento socialmente relevante, tendo como princípio a formação humana. A Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR é uma ferramenta para formação de profissionais ao nível superior. Cada um dos 7 (sete) campus traçou uma longa trajetória até o momento para enquadrar-se em uma universidade de excelência, orientada por uma perspectiva de trabalho pedagógico que considera a inserção de seus acadêmicos nas relações sociais mais amplas que constitui a transformação da sociedade atual.

A UNESPAR é uma instituição que tem 50% dos seus cursos voltados para licenciaturas. Além disso, a universidade se baseia no tripé ensino, pesquisa e extensão, mantendo-se alinhada com os princípios de ser pública, gratuita, laica e autônoma. A UNESPAR se destaca pelo alto padrão de qualidade em seu ensino, publicações técnicas e científicas, atendendo às demandas sociais, locais e regionais, além de estar comprometida em atender as necessidades da sociedade.

Nesse sentido, disponibiliza aos seus acadêmicos apropriação de conhecimento mais elaborado, priorizando a articulação entre teoria e prática por meio de ações propostas, envolvendo os discentes em uma reflexão crítica. A fim de contribuir com uma sólida formação profissional que contribua para o processo de emancipação humana, que forneça elementos teóricos para apreender a realidade em suas múltiplas determinações da sociedade capitalista.

Formar profissionais que compreendam a educação em sua diversidade e complexidade, e apto na atuação da docência nos distintos espaços educativos presentes na realidade brasileira. Projeta um profissional docente que desenvolva a capacidade crítico reflexivo. A universidade concebe a importância de projetar-se a todos os indivíduos a apreensão, e também a produção do conhecimento socialmente relevante, tendo como princípio a formação humana. O campus da universidade foi a última fronteira rompida pelos povos indígenas.

A representatividade das mulheres indígenas, nesse contexto, caracteriza uma representação estratégica para concentrar as alianças, para buscar trazer vozes, além de desafiar a narrativa ocidental. É através dessa perspectiva que as mulheres indígenas têm participado de diversos espaços de discussões, a partir disso torna-se visível a influência nas tomadas de decisões de seu povo.

Diante da sociedade brasileira, os povos originários possuem um histórico de invisibilidade e de estereótipo de ser preguiçoso, de não contribuir com o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, as mulheres indígenas querem representar-se perante ao campus da universidade, e também para toda a sociedade, que elas não são somente uma simples artesã ou vendedora de artesanato, que são estudantes indígenas, trabalhadoras, e que podem ir muito além futuramente.

Percebemos pelas entrevistas que as mulheres indígenas visam demonstrar para o coletivo da comunidade indígena que elas podem conseguir melhores condições de existência, de acessar, de permanecer e concluir o ensino superior público e assim, formar-se. Não é impossível aprender novos conhecimentos. Para elas a dificuldade torna-se um desafio, no entanto, é necessário demonstrar para a comunidade indígena que é somente dedicando-se ao máximo, para alcance a formação desejada. Nessa perspectiva, para ocupar cada espaço do campus e chegar onde se deseja é de suma relevância que as mulheres indígenas apreendam novos conhecimento, realidade, pensamento, cultura, língua, desse modo,

A pesquisa realizada fez um recorte a partir da década de 1970, destacando a fase emergente do movimento indígena e a participação das mulheres indígenas nesse contexto. Elas atuaram em ações de reação aos enfrentamentos, lutando contra a expropriação da terra, buscando acesso às decisões e organizações políticas, e reivindicando melhores condições de vida, incluindo educação de nível superior. As estratégias foram configuradas a partir das demandas coletivas da comunidade indígena, resultando na participação ativa das mulheres indígenas no movimento indígena brasileiro.

Desde a Constituição Federal de 1988, os povos indígenas vêm pleiteando em suas pautas o direito à educação, este é um marco legal onde foram reconhecidos aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. A LDB 9.394/96 enfatiza a educação escolar indígena que determinada pela prática da interculturalidade e bilinguismo, e que as escolas tenham um currículo específicos condizente com a realidade da comunidade indígena. A formação de professores indígenas foi requerida por dois motivos: primeiro o aumento de alunos, e, em segundo, para a substituição dos professores não indígenas que atuavam nas escolas indígenas.

Para atender essa conjuntura possibilitam-se as políticas Nacionais de incentivo à formação de professores, aqui citamos um desses programas à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), tendo em vista apoiar projetos de cursos de formação de professores indígenas realizados pelas IES. O Estado do Paraná também contribui e promulga a Lei Estadual n.º 13.134/2001, que destina aos povos indígenas residentes no estado três vagas. A Lei n.º 14.995/2006 amplia o número de vagas suplementares para seis, são vagas específicas para os povos indígenas nas universidades públicas estaduais.

A Lei Estadual n.º 13.134/2001, foi regulamentada pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR). Para encaminhar esse processo, formou-se uma comissão, atualmente denominada Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA), composta por três docentes de cada instituição pública estadual de Ensino Superior do Estado, mais a UFPR, indicados pelos reitores e nomeados pela Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI). À CUIA local compete acompanhar pedagogicamente os estudantes em articulação com os colegiados de curso de graduação, entre outras atribuições. A CUIA local da UNESPAR a partir de 2014 passou a ser feita unificada por meio da Pró-Reitoria de Graduação, em seus multicampi. Está diretamente ligada ao Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) e atualmente a partir de 2022, vinculada a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos (PROPEDH)

Destaca-se ainda que a UNESPAR não possui resolução interna para as estudantes indígenas, uma vez que não tem normatização específica. As discentes indígenas esperam mais da CUIA da UNESPAR, porque não dispõe de uma monitoria com relação aos estudos das estudantes indígenas, tornando difícil para estudar as disciplinas. Destacam que é preciso que a CUIA se amplie e proporcione a participação efetiva dos estudantes indígenas nas decisões e organização.

A formação para as mulheres indígenas é fundamental para proporcionar oportunidades e empoderamento dentro de suas comunidades. Ao adquirirem formação docente, elas não apenas se capacitam para atuar como professoras, mas também se tornam agentes de transformação política e social. A liderança das jovens indígenas é fortalecida com os novos conhecimentos, e elas se tornam exemplos para as gerações futuras, mostrando que é possível ingressar na universidade e ocupar espaços em qualquer área, dentro ou fora da aldeia. É importante encorajar as mulheres indígenas a persistirem em sua formação universitária, mesmo diante das dificuldades, pois isso representa um passo significativo para novas conquistas.

A instituição promove em seus cursos de Licenciaturas uma formação profissional que atende a área docente, possibilitando assim a inserção das mulheres indígenas nesse contexto de formação para exercer a profissão docente e atuarem nas escolas da comunidade indígena. Isso contribui para políticas de acesso e ações de permanência, proporcionando oportunidades de desenvolvimento profissional e educacional para suas comunidades.

Dessa maneira, a formação de professores indígenas visa uma formação integral, profissional e cultural para a construção de uma sociedade a qual a premissa seja a contribuição do processo de transformação de uma emancipação social, coletiva, que atenda a todas as mulheres indígenas brasileiras. O espaço de formação profissional na área da docência tem produzido para as mulheres indígenas um conjunto de conhecimento que deve ser considerado como algo que participa igualmente a condição cultural e étnica. O docente tem que estar preparado intelectualmente para os novos desafios impostos com a transformação da sociedade, desse modo, o profissional docente indígena também se projeta como um professor qualificado para atender não somente a comunidade indígena, mas todo o mercado de trabalho na totalidade.

Enfim, é importante ressaltar que a UNESPAR, faz parte da política estadual de acesso para estudantes indígenas, o que é um passo significativo para promover a inclusão e diversidade na instituição. No entanto, é crucial que a universidade também se empenhe em melhorar suas ações de permanência, garantindo que essas estudantes tenham o suporte necessário para completar seus estudos com sucesso. Isso inclui oferecer programas de monitoria, apoio psicossocial, espaços de acolhimento cultural, de modo a criar um ambiente verdadeiramente inclusivo e participativo para elas. Além disso, é fundamental que a UNESPAR promova a valorização da cultura indígena em seu currículo acadêmico e atividades extracurriculares, contribuindo para o fortalecimento da identidade dessas estudantes.

## REFERÊNCIAS

ANDRIOLLI, Elaine Marisa et al. Trajetórias de Indígenas Kaingang na criação do Coletivo de Mulheres. XXXI Congresso Alas Uruguay de 3 a 8 Diciembre, Montevideo, 2017. Disponível em:<  
[https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/1721\\_elaine\\_marisa\\_andriolli.pdf](https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/1721_elaine_marisa_andriolli.pdf). Acesso em:> 02/07/2023.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.) Disponível em:<  
<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4733832&forceview=1> acesso em 19/08/2023.

ALVES, Rita de Cássia; FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Políticas e programas para a formação de professores indígenas: a contribuição do Pibid Diversidade. **Revista Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.19, n.2, p. 07-24, maio/ago. 2021.

ANAIS, **VII ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (EAIC)**, 03 a 10 de Novembro, Paranavaí: Unespar, 2021. Disponível em:<  
[https://sipec.unespar.edu.br/files/anais/2021\\_Anais\\_Novo\\_completo\\_com%20corre%C3%A7%C3%B5es%20nome%20evento\\_PUBLICADO.pdf](https://sipec.unespar.edu.br/files/anais/2021_Anais_Novo_completo_com%20corre%C3%A7%C3%B5es%20nome%20evento_PUBLICADO.pdf) Acesso em:> 21/06/2024

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.296 p

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1988. Disponível em:<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em:> 21/09/2022.  
 BRASIL. **Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 25, p. 2487, 5 fev. 1991.

BRASIL. Congresso Nacional. **Parecer 14/1999**. Brasil: Ministério da Educação. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei Estadual nº 14.955 de 09 de Janeiro de 2006**. Estado do Paraná, PR: 2001. Disponível em:< <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-14995-2006-parana-da-nova-redacao-ao-art-1o-da-lei-no-13-134-2001-reserva-de-vagas-para-indigenas-nas-universidades-estaduais> Acesso em:> 21/09/2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei n. 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 12.416 de 9 de Junho de 2011**. Altera a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Brasília, 2011.

BRASIL. **Portaria Interministerial n. 559**, de 16 de abril de 1991. Sobre a educação escolar para as populações indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr. 1991. n. 73, Seção 1, p. 7084-7085

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. **Revista em Aberto**. Brasília, vol. 14, n. 63, p. 175-187, jul. /Dez. 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar** / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2 ed. Brasília: MEC / SEF / DPEF, 1994, p. 24.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2010- 2020)** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE-CEB nº 03/1999**. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas. Brasília, 1999.

BRASIL Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 01, de 18 de Fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006** Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº1, de 15 de Maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.11, seção 1, 16 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciaturas, curso de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura e para a formação continuada. Disponível em<:  
<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>  
Acesso em:> 30/12/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da Educação Básica, BNC-formação.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº1, de 07 de janeiro de 2015 **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio** e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.11-12,08 de janeiro de 2015.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Movimento Sociais e Movimento Indígena – Etnia e Classe Sociais: caminhos que cruzam, mas não se confundem. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 25, agosto 2022.

BORGES, Kristielen; RIFFERT, Ricardo; DANIEL, Tanilânia; RUSCZAK, Thais. MOVIMENTO SOCIAL INDÍGENA. **Caderno Humanidades em Perspectivas - I** Simpósio de Pesquisa Social e I Encontro de Pesquisadores em Serviço Social - Edição Especial Julho/2018.

BORNIOTTO, Maria Luísa da Silva. **Políticas de Inclusão e Formação Superior de Estudantes Indígenas no Paraná: experiência da Universidade Estadual de Maringá**.

31/03/2017 325 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Deborah Cristina Oliveira da. **Assistência Estudantil para Estudantes Indígenas do Ensino Superior: uma proposta de programa para a universidade Estadual do Paraná**. 25/06/2020 126 f. (Dissertação em Políticas do departamento de Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2020.

CUIA. Comissão Universidade para os Indígenas. Relatório de Estudantes indígenas CUIA estadual: matriculados e formados até 2019. Curitiba: Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2019. Disponível em:<  
[https://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-03/relatorio\\_vestibular\\_indigena.pdf](https://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-03/relatorio_vestibular_indigena.pdf) Acesso em:> 28/09/2023

Disponível em:< <https://www.seti.pr.gov.br/conselhos/cuia>.  
<https://www.seti.pr.gov.br/conselhos/cuia>. Acesso em:> 23/09/2023.

Disponível em:< <https://cimi.org.br/2019/08/marcha-mulheres-indigenas-documento-final-lutar-pelos-nossos-territorios-lutar-pelo-nosso-direito-vida> Acesso em:> 23/01/2024.

Disponível em:< <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Vestibular-dos-Povos-Indigenas-teve-participacao-de-363-estudantes#:~:text=O%20Paran%C3%A1%20registrou%20no%20ano,92%20nos%20C3%BAltimos%20quatro%20anos> Acesso em:> 27/09/2023.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Movimento sociais, Questão Indígena e Educação no contexto da Diversidade Cultural. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v.11, n.3, p. 323-335, set-dez 2011.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Políticas educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 31/03/2017 325 f. (Doutorado em Educação, História e Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FRAGA, Leticia Fraga; TOSSO, Ismara Eliane Vidal de Souza; RODRIGUES, Isabel Cristina; AMARAL, Wagner Roberto do; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Políticas afirmativas para populações indígenas no Paraná: da Promulgação da Lei Estadual 13.134/2001 à proposta de elaboração de um curso de licenciaturas e/ou pedagogia intercultural. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 5, n.1, p.167-182, 2016.

GOIRAND, Camille. Movimentos sociais na América Latina: elementos para uma abordagem comparada. **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, vol.22, n. 44, p. 323-354, jul. /Dez, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HARVERY, David. **Condições Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

LOPES, Diones Clei Teodoro. **A Universidade de Rondônia no Contexto das Políticas Públicas de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas**. 23/06/2023 231f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2023. Disponível em: < <http://www.ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2023/2023-diones-clei-teodoro-lopes.pdf> acesso em 12/12/2023. Acesso em: > 07/12/2023.

LESSA, Sérgio; TONET Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2º ed. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2011.

MARCHA das Mulheres Indígenas. (2019). **Território: nosso corpo, nosso espírito**. Disponível em: < <https://cimi.org.br/2019/08/marcha-mulheres-indigenas-documento-finallutar-pelos-nossos-territorios-lutar-pelo-nosso-direito-vida/>>. Acesso em 4 de abr. de 2024.

MATOS, Maria, Helena Ortolan. **Rumos do Movimento Indígena no Brasil Contemporâneo: experiências exemplares no Vale do Javari**. Defesa 10/03/2006, 275f, (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2006.

MATOS, Maria Helena Ortolan. Mulheres no movimento indígena: do espaço de complementariedade ao lugar da especificidade. Brasília, Rio de Janeiro, 2012. IN (Org) SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria. **Gênero e povos Indígenas: coletânea de textos produzidos para o “Fazendo Gênero 9”** e para a “27º reunião Brasileira de Antropologia” Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio/ GIZ/ FUNAI, 2012, p. 272.

MENEZES, Maria Christine Berdusco; FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 910-925, mar. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feurbach)**. 4. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1977 Disponível em < <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view> Acesso em: > 07/12/2023.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por “autonomia e Protagonismo”** 1º ed. Rio de Janeiro: Módulo, 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

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** 05/12/2014 342 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá – UEM, 2014.

NOVAK, Maria Simone Jacomini; RODRIGUES, Isabel Cristina COSTA, Deborah Cristina Oliveira da. O acesso e a permanência de estudantes Indígenas na universidade Estadual do Paraná a partir da Lei n.º 13.134/2001. **Anais I Jornada Internacional sobre Educação e Ensino em momento de Transformações Sociais: Passado e Presente Intelectuais, Literatura, Tecnologia e Conhecimento na História da Educação**, 2023, p.183-194 Paraná.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os Indígenas no Ensino Superior Público do Paraná: análise de duas décadas da Lei n.º. 13.134/2001.** (O documento encontra-se no prelo), 2023.

PARANÁ. **Lei n.º. 13.134 de 18 de Abril de 2001.** Palácio do Governo em Curitiba, para o exercício financeiro de 200. Curitiba, Paraná, 2001. Disponível em:<  
<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13134-2001-parana-reserva-3-tres-vagas-para-serem-disputadas-entre-os-indios-integrantes-das-sociedades-indigenas-paranaenses-nos-vestibulares-das-universidades-estaduais>. Acesso em:> 15/09/2023.

PARANÁ. **Lei n. 14.995 de 09 de Janeiro de 2006.** Dá nova redação ao art. 1º, da Lei n. 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). Diário Oficial do Estado, Curitiba, n. 7140, 9 jan.2006.

PARANÁ. **Portaria n.º. 037 de 18 de abril de 2022.** Estabelece normas e procedimentos referente à Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA) e ao Programa Auxílio Permanência para estudantes pertencentes às etnias indígenas no Paraná Diário Oficial do Paraná, Curitiba, p. 8, 18 de abril de 2022.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** 23 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

Rodrigues, V. R.; Novak, M. S. J.; Oliveira, A. S. (2021) Os Desafios de Permanência de Estudantes Indígenas na Unespar: Relato De Experiência de Uma Acadêmica Indígena do Curso de Pedagogia do Campus de Paranavaí. In **Anais do VII Encontro Anual de Iniciação Científica da Unespar (EAIC)**, 03 a 10 de novembro de 2021 / Organização: Thaís Gaspar Mendes da Silva, Maria Fernanda do Prado Tostes, Suzana Pinguello Morgado - Unespar, Paranavaí.

SCHEIDT, Eduardo; ARAUJO, Rafael. Apresentação do Dossiê: Estado, Democracia e movimento sociais na América Latina contemporânea. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, n. 28, p. 1-11, jan. /Jul. 2020.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado.** São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, Milena. **Estado, Política Social e Controle do Capital.** 1ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, 1º ed. Atlas, 2006.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **Projeto Político Pedagógico**, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do campus de Paranavaí, Paranavaí, 2021.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso**, Licenciatura em Pedagogia do campus de Apucarana, Apucarana, 2018.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso**, Licenciatura Plena em Geografia do campus de Paranavaí, Paranavaí, 2022.

ZANIN, Nauíra Zanardo; SILVA, Ivone Maria Mendes; CRISTOFOLI, Maria Silvia. Espaço Escolar Indígena no Brasil: política, ações e atores envolvidos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 201-222, jan. /Mar. 2018.

## **ENTREVISTAS**

C. V. S (2023): **Entrevista**. Entrevistadora: Edlaine Anazar Marcolino. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de Paranavaí. 07 de Dezembro de 2023. Entrevista concedida a Dissertação de Mestrado: “Mulheres Indígenas nos cursos de Licenciatura da UNESPAR: Política de Acesso e Permanência”.

H. P. da S. (2023): **Entrevista**. Entrevistadora: Edlaine Anazar Marcolino. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de Paranavaí. 07 de Dezembro de 2023. Entrevista concedida a Dissertação de Mestrado: “Mulheres Indígenas nos cursos de Licenciatura da UNESPAR: Política de Acesso e Permanência”.

## ANEXO

### Entrevistas das Estudante Indígenas do Curso de Licenciatura da UNESPAR

- Nome:
- Etnia:
- Idade:
- Estado Civil:
- Filhos: ( ) Sim ( ) Não Quantos:
- Mora em Terra Indígena ( ) ou Cidade ( )
- Onde cursou o Ensino Médio ( ) na aldeia ( ) em escola pública ( ) em escola particular
- Que curso atualmente está matriculado:
- Você fez algum curso pré-vestibular: ( ) não ( ) sim
- O que significa a educação de nível superior para a comunidade indígena? E para você o que significa?
- Porque vocês estão lutando para ingressar e permanecer na universidade? E quais são as expectativas?
- Por que você resolveu ingressar na Universidade?
- Pretende futuramente ingressar em um mestrado e doutorado?
- Antes de ingressar na universidade quais eram as suas expectativas sobre a sua formação?
- Para você qual a importância da formação no ensino superior?
- Quem o incentivou a entrar no Ensino Superior? Recebeu algum tipo de incentivo da Família ou da comunidade para ingressar na universidade?
- Como tomou conhecimento do vestibular?
- Quantas vezes fez o vestibular?
- Quando passou no vestibular qual foi a expectativa?
- Como foi recepcionado na Universidade e pelos colegas? ( ) Bem ( ) razoável ( ) Ruim
- Sente-se isolado na universidade? Tem colegas ( ) Sim ( ) Não
- Agora que você está na universidade, onde está residindo? ( ) na cidade onde faz o curso ( ) na terra indígena.
- De que forma tem organizado os estudos fora da sala de aula?

- Tem algum acompanhamento ou suporte para os estudos?
- Já sofreu ou já passou por algum tipo de preconceito, discriminação ou situação desconfortável dentro da universidade por ser uma indígena? ( ) Sim ( ) Não
- O que é ser Mulher para seu povo?
- Como você percebe a inserção das mulheres indígenas perante a sociedade em geral? E para você?
- E na universidade percebe que nos cursos tem mais mulheres ou homens cursando?
- Na sua comunidade existe lideranças mulheres?
- Quais são os principais desafios que as mulheres enfrentam na sua opinião?
- Porque as mulheres indígenas precisam do ensino superior?
- Para você como as mulheres indígenas estão sendo inseridas no ensino superior? E como você percebe está inserção?
- A comunidade teve participação na sua trajetória como profissional?
- O que te motivou a cursar o ensino superior?
- Que diferenças traz para sua vida pessoal, acadêmica e profissional?
- Qual a diferença em buscar o ensino superior sendo uma mulher?
- Qual o impacto da educação superior em sua formação e atuação política enquanto mulher, na aldeia e fora dela?
- O que você acha do curso de Pedagogia? Está gostando? ( ) Sim ( ) Não
- Qual disciplina se identificou mais?
- Por que você escolheu o curso de Pedagogia? Pretende atuar na área?
- O que é ser pedagogo para você?
- Quais relações estabelece, na sua prática profissional, entre os conhecimentos adquiridos na Universidade e os saberes tradicionais existentes na sua comunidade?
- O que é ser uma profissional indígena formada?
- O ensino superior possibilitou a você um maior espaço de protagonismo na sua comunidade? Em quais aspectos?
- O que as acadêmicas esperam ou querem da CUIA?
- Que mensagem final você daria às mulheres que querem ter acesso ao ensino superior?