


**TRABALHOS DO NÚCLEO DE ESTUDOS E DEFESA DE DIREITOS DA
INFÂNCIA E DA JUVENTUDE E UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ: ATENDIMENTO AOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NA
UNIVERSIDADE**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-123>

Data de submissão: 11/01/2025

Data de publicação: 11/02/2025

Joceli de Fatima Arruda Sousa

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

E-mail: joceliarruda@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5424-6370>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4461788798381505>

Luciane Klein

Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino-PPGEEn pela UNIOESTE
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

E-mail: lucianeklein70@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1222-4229>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8548350341236172>

RESUMO

Objetiva-se contextualizar o projeto de extensão “Curso de Pedagogia Unioeste e Neddij: Pedagogia em formação”, desenvolvidas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, em parceria com o Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude, em auxílio aos acadêmicos indígenas da universidade nos conteúdos e na socialização. As comunidades indígenas lutaram pela suas terras e pela educação básica, fato que tardou as políticas para a sua inserção na educação superior. Com a criação de cotas, de cursos específicos e de bolsas auxílio, esses adentram a universidade, trazendo consigo a fragilidade da sua educação básica e da adequação a uma cultura distinta. No Paraná, surge o Vestibular dos povos indígenas (2001) e a Comissão Universidade para os povos Indígenas, ineditamente oportunizando a entrada dos povos indígenas nas universidades Estaduais através de uma forma de avaliação adequada e que valorizasse sua cultura.

Palavras-chave: Formação Continuada. Evasão Universitária. Ensino Superior. Ações Afirmativas. Povos Indígenas.

1 INTRODUÇÃO

Objetiva-se contextualizar as atividades do projeto de extensão “Curso de Pedagogia Unioeste e Neddij: Pedagogia em formação”, desenvolvidas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, campus de Foz do Iguaçu, em parceria com o Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude, NEDDIJ, e sua importância como auxílio para os acadêmicos indígenas da universidade, seja nas disciplinas de seus cursos, seja na integração com os demais alunos e professores, ou ainda na inserção dos saberes construídos na universidade dentro da sua cultura, das suas crenças e da sua comunidade, de forma a não retirar o que trazem consigo ao adentrar no ambiente universitário.

A inserção dos estudantes indígenas no ambiente universitário ainda é um tema novo, que começa ganhar um pouco de estofamento apenas após as diversas lutas pela visibilidade das escolas indígenas como parte da educação básica, através de políticas afirmativas, que podem ser implementadas por meio de cotas, reserva de vagas, pontuações diferenciadas e vestibulares específicos.

Nosso objetivo primordial com esse projeto foi trazer uma proposta, na busca de abrir caminho para um debate coletivo, amplo e proveitoso, que traga esse tema maior para a educação superior dos povos indígenas, com a utilização de recursos específicos e reconhecimento de seus direitos de forma mais justa. Para tal, a ideia foi de ouvir e debater com os acadêmicos indígenas e os professores universitários que estão em contato com esses, para entender, mapear os problemas e buscar estratégias que sirvam de suporte à permanência dos estudantes indígenas nos cursos de ensino superior.

No cenário atual que atravessa a educação superior no Brasil, e principalmente no Paraná, pensar em uma educação superior adequada às diferentes etnias, necessidades e anseios, deve ser prioritário e de suma importância. A educação superior tem a oportunidade de servir como instrumento de formação humana, de integração e interação social, além do desafio de transformação da realidade de muitas comunidades e povos.

O artigo se divide em cinco partes, além da introdução e considerações finais, nas quais busca-se contextualizar o trabalho do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude; demonstrar a perspectiva de inserção da educação indígena nas comunidades e da criação das escolas indígenas; expor as dificuldades decorrentes da saída dos indígenas de suas comunidades para fazer uma graduação, bem como da entrada deles nas universidades, defronte a uma cultura diferente, a qual necessitam se adaptar no mesmo tempo que se veem na obrigação de manter suas raízes visíveis e intactas. Para continuar traz-se como ocorreu a criação da Comissão Universidade para os Índios

(CUIA) e do I Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, trajetórias das universidades públicas paranaenses perante à presença indígena; os quais serviram de base para a implementação do projeto de extensão “Curso de Pedagogia Unioeste e Neddij: Pedagogia em formação”, que, como vamos expor, tinha como público-alvo inicial os acadêmicos do curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Foz do Iguaçu, e pelas demandas percebidas foi ampliado a todos os estudantes indígenas deste campus e aos professores da Escola Estadual Indígena Arandu Renda e do Colégio Estadual Indígena Teko Nêmoingo.

2 METODOLOGIA: O PROJETO PARA INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS E COMUNIDADE

Considerando o trabalho e a importância que o NEDDIJ tem no contexto de Foz do Iguaçu, a coordenadora do Curso de Pedagogia, em conjunto com o núcleo, professores e alguns acadêmicos desenvolveu um projeto permanente com o título “Curso de Pedagogia UNIOESTE e NEDDIJ: Pedagogia em formação”, com o intuito de atuar na comunidade conforme as necessidades chegam até nós.

2.1 O NÚCLEO DE ESTUDOS E DEFESA DOS DIREITOS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

O Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude, NEDDIJ foi criado em 2006 pelo Governo do Estado do Paraná, por meio de parceria da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, SETI, e as Instituições Estaduais de Ensino Superior, para atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e risco, violação de direitos e/ou conflito com a lei, visando à defesa de seus direitos – no caso da parte que cabe aos profissionais do direito – e estratégias de prevenção – no caso da parte que cabe aos profissionais da Pedagogia –, por meio de projetos elaborados de acordo com cada caso, para atender cada local a partir de sua realidade e necessidades específicas.

Os projetos ocorrem por meio de palestras e pesquisas, por exemplo, para tratar sobre assuntos relacionados a maus tratos, violência, assédio moral, assédio sexual, abuso, drogas ilícitas, entre outros, a fim de prevenir, alertar e informar crianças e adolescentes junto à comunidade escolar e social.

Fazem parte do NEDDIJ da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu, uma pedagoga, dois advogados e duas acadêmicas de Direito, os quais devem colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, pesquisar e produzir artigos científicos e realizar atividades de extensão que oportunizam sair do ambiente de trabalho e aproximar a Universidade da comunidade.

A equipe Jurídica também atua junto a vara da Infância e da Juventude de Foz do Iguaçu, na defesa dos adolescentes que respondem ao processo de apuração do ato infracional e que não tem condição de arcar com advogado particular, acompanham seus processos de execução de medidas socioeducativas, sempre visando à ressocialização do jovem. Na seção cível, atuam no ingresso das ações de alimentos, guarda, tutela, entre outros, em que a criança ou adolescente esteja em situação de risco, conforme competência definida pelo Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, desde que o responsável não tenha condição financeira de arcar com as despesas do processo.

O projeto tem característica única que alia prática jurídica, extensão e pesquisa, o direito vai além da prática cotidiana, ou seja, ocorre debate juntamente com a equipe de Pedagogia sobre diversas temáticas que envolvem infância e juventude, problematizando o contexto legal, e estabelecendo a interdisciplinaridade.

A equipe pedagógica¹ tem como objetivo primário trabalhar com escolas e entidades na prevenção, para que, crianças e adolescentes não entrem em conflito com a lei, atendendo às demandas com essa prevenção. Também se procura levar o Curso de Pedagogia, professores e acadêmicos à trabalhar nessas atividades já que essa é uma das funções do Pedagogo, para atuar não somente em instituições educativas, mas também na educação informal. A equipe deve proporcionar a garantia dos direitos infanto-juvenis e de suas respectivas famílias, prestando assistência pedagógica através de análises das necessidades das escolas para garantia do direito das crianças e adolescentes no município e no Estado.

Ainda, faz possíveis encaminhamentos a outras áreas afins para garantia da integridade física e psíquica da infância e juventude. Atuam em atividades como a elaboração de projetos pedagógicos para subsidiar a formação cognitiva e social da criança de Ensino Fundamental I e II, bem como trabalhar interdisciplinarmente com a área jurídica, realizando trabalhos de pesquisa e estudos teórico-práticos, compreendendo a importância da ampliação dos conhecimentos na área de proteção e defesa de direitos da criança e do adolescente, se possível, juntamente com as autoridades, no sentido de contribuir com a elaboração de políticas públicas.

Assim como, na produção, apresentação e publicação de trabalhos relacionados às áreas de atuação do Núcleo, prestando assistência pedagógica através de entrevistas com diretores e professores da rede de ensino, oferecer orientação, junto à equipe jurídica, nos casos em que se fazem necessários encaminhamentos para garantia da integridade física e psíquica da criança bem como, do apoio pedagógico.

¹ Essa equipe havia sido extinta no início de 2023 e voltou a funcionar em setembro de 2024, com uma pedagoga recém-formada e uma coordenadora.

O Neddij, por ser um núcleo ligado à Unioeste, busca sempre trazer as atividades para dentro do campo universitário, incluindo os acadêmicos nos projetos, como forma de colocarem em prática o que aprendem em sala de aula. Dessa forma, percebe-se que atender as dificuldades dos discentes indígenas é também uma forma de defesa dos direitos das crianças e adolescentes indígenas, que estudam nas escolas em que esses atuam, a uma educação de qualidade, que valorize sua cultura e origens, ao posto que lhes prepare para a entrada na educação superior posteriormente, ou seja, atender aos professores é melhorar a qualidade dos alunos.

2.2 A CULTURA INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A cultura indígena foi ignorada desde a vinda da colônia portuguesa ao Brasil, com a extração das terras e exploração desses. Na busca por excluir a forma de vida das comunidades indígenas, negar as diferenças culturais, línguas e identidades, introduzem a catequização, como forma de inserção dos indígenas na “sociedade”, o que fez com que ocorresse demasiadamente tarde a busca por políticas públicas que estivessem de acordo com o modo de vida desses povos e a garantia de seus territórios.

Pode-se, então, afirmar que as escolas sempre tiveram função de ser civilizatória, pois desde as primeiras aldeias, tentaram impor a cultura europeia e cristã, com ensinamentos que não tinham utilidade para os indígenas, já que viviam da caça, da coleta, da pesca e da agricultura, o que causou resistências e lutas contra esse ensino.

No ano de 1845 é publicado o Regulamento da Catequese e da Civilização dos Índios, propondo o ensino em oficinas de artes mecânicas, o estímulo à agricultura, o treinamento militar e o alistamento. Em 1870, ocorreu o investimento no que chamavam de institutos de educação e em internatos, fora de suas terras, para instrução básica, necessária ao desempenho de funções (Amaral, 2010).

Com a promulgação da Constituição federal de 1988, os indígenas passaram a ter seus direitos garantidos, como aponta o Art. 231, “São reconhecidos aos índios 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, n.p.).

No campo educativo, essa mesma lei determina que o ensino fundamental deverá assegurar o “respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” e continua “§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. As políticas são construídas como meio de “assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar suas especificidades culturais e suas identidades étnicas” (Brasil, 1998, p.1), preparando para o contato

com outras culturas e inserção na sociedade capitalista, caso desejem, com uma educação bilíngue e intercultural, que respeitasse sua língua materna e conhecimentos tradicionais, bem como se adequasse à realidade sociocultural de cada comunidade, determinações que são reafirmadas pela "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" (1993) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN (1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, reitera a defesa aos povos indígenas, à sua cultura e ao direito a uma educação de qualidade e que considere suas especificidades, conforme aponta o artigo 78 e objetiva,

Art 78 (...) I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996, n.p).

Ao longo dos anos, são elaborados diversos documentos norteadores da educação escolar indígena, como o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)”, o qual foi publicado pelo MEC em 1998, as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena”, através do Parecer n.º 14/99 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 14 de setembro de 1999, que traz a demanda de formação inicial aos professores indígenas e no mesmo ano as “Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas”, publicado pela Resolução CNE nº 03/99, em 10 de novembro de 1999 (Amaral, 2010).

A Escola Indígena é criada pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Indígena, em 1999; Diretrizes Nacional da Educação Escolar Indígena, em 2000; Plano Nacional de Educação, em 2001, os quais foram conquistados após os movimentos de professores indígenas no Brasil, na busca por uma educação que atenda as especificidades, a sua diversidade cultural e o bilinguismo presente nas escolas em terras indígenas no território brasileiro (Amaral, 2010).

A Política Nacional de Educação Escolar Indígena traz que “a educação indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo” (Brasil, 1994, p.14), em uma educação que considera a diversidade cultural, e entre os princípios dessa lei podemos citar a valorização da especificidade e da diferença, já que as mais de 200 sociedades indígenas são demarcadas por tradições culturais específicas, com processos históricos distintos, identidade e língua própria, bem como elementos que os diferenciam das sociedades não indígenas; o que faz com que as escolas indígenas precisam ser específicas e diferenciadas (Brasil, 1994).

Outros princípios são a interculturalidade e o ensino Bilíngue, com “o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades” (Brasil, 1994, p.11), no qual cada povo tem “o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares” na contrapartida do “direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros - formal, coloquial, etc.” (Brasil, 1994, p.11).

A educação das comunidades indígenas, assim como o ensino aprendizagem de outras culturas, deve levar em consideração a realidade do aluno e o que ele já sabe; pois não há como tratar da aprendizagem extraescolar e da escolar como antagônicas; para que os conteúdos sejam dotados de sentido e possam ser compreendidos e apreendidos, de forma integrada, sem compartimentalização, “como processo de construção coletiva de conhecimentos e envolve alunos, professores e comunidade” (Brasil, 1994, p. 12).

Para ampliar os princípios das diretrizes, o Ministério da Educação publicou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI), que compõe os Parâmetros Curriculares Nacionais. O RCNEI constitui-se em uma proposta de formação, que pretende garantir a diversidade, numa proposta pedagógica de educação intercultural e bilíngue.

Pode-se afirmar que os povos indígenas se apropriaram dos processos educacionais e da escola, criação do não indígena, “como espaços e instrumentos potenciais de expressão de suas aspirações, de suas lutas, de suas línguas e de suas culturas” (Amaral, 2010, p. 127).

Porém, em sua maioria, as escolas das comunidades indígenas atendem apenas até o Ensino Fundamental I, o que demanda que aqueles que queiram terminar seus estudos precisem ir para outras escolas fora da sua comunidade. As escolas dentro das comunidades contam muitas vezes com atuação de professores sem formação específica para tal, ou professores não indígenas sem conhecimentos sobre as especificidades dessa etnia, o que deixa visível a falta de profissionais para atuarem nessas aldeias. Do mesmo modo, ocorre em outras áreas como a saúde, necessitando que busquem ajuda médica, de enfermagem, entre outras fora da aldeia, mesmo que tenham um vasto conhecimento sobre plantas medicinais, rezas e formas de cura.

As lutas para melhoria da educação dentro das comunidades, “a ampliação do ensino fundamental e o fomento à implantação do ensino médio nas terras indígenas têm provocado a necessidade de formar e qualificar professores indígenas que venham a atender a essa demanda” (Amaral, 2010, p. 63), na perspectiva de que uma boa formação básica é a base primordial para a entrada desses alunos posteriormente no ensino superior, bem como sua permanência e qualidade de aprendizado na universidade.

Percebe-se que é necessário que os próprios indígenas tenham acesso ao conhecimento, para que possam inserir este nas suas aldeias, unindo os saberes do seu povo aos saberes científicos repassados, fato não possível quando os serviços são prestados por não indígenas que desconhecem as especificidades do povo.

2.3 A DICOTOMIA ENTRE O SER INDÍGENA E O SER UNIVERSITÁRIO: A DIFICULDADE EM ENTRAR EM OUTRA CULTURA E A LUTA PELA PRESERVAÇÃO DE SUAS ORIGENS

A presença dos estudantes indígenas na universidade são recentes e com aumentos gradativos, mesmo que de forma lenta, assim como a ênfase nos movimentos de professores e lideranças indígenas no Brasil, pelo direito ao ensino superior, principalmente nos últimos anos, pois, “o ensino superior para os povos indígenas tem se apresentado institucionalmente circunscrito e focado para a garantia da formação de professores índios e que venham a atender a ampliação da oferta da educação básica nas terras indígenas” (Amaral, 2010, p. 163).

A luta dos povos indígenas em ocupar espaços nas universidades públicas também é decorrente das conquistas pelo reconhecimento legal das escolas indígenas no sistema público de educação básica, principalmente, pela oferta do ensino fundamental pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, dentre outras referências (Amaral, 2010, p. 62).

Sobre isso, como nos aponta Lima e Barroso-Hoffmann (2007), por um bom tempo, e em muitos lugares até hoje, as lideranças indígenas pensavam pouco sobre a questão do ensino superior para sua comunidade, pois a sua preocupação primordial estava em manter as suas terras e assegurar a subsistência das famílias que ali moram.

Ao falar sobre a educação superior indígena, percebe-se caminhos que devem ser analisados, a busca pela formação de seus professores, na mesma medida que ocorre a busca pelo gerenciamento e manutenção de suas terras, ou seja, as comunidades passam pela educação escolar que foi imposta, capitalista e “dos brancos” e que gerou a formação de professores indígenas, em contradição à

necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e que redundou nas demarcações de terras para coletividades (Lima, Barroso-Hoffmann, 2007, p. 7).

Em análise a década de 1990, percebe-se que a única forma existente, que aparece registrada, acerca do ingresso de indígenas no ensino superior refere-se às iniciativas de convênios entre a

Fundação Nacional dos Povos Indígenas, FUNAI e as universidades públicas e privadas para acesso a estudantes indígenas, a qual permanece na década seguinte (Lima, Barroso-Hoffmann, 2007).

Posteriormente, o ingresso de estudantes indígenas nas universidades públicas começou a ocorrer por meio de reserva de vagas, as chamadas cotas ou de vagas suplementares (Amaral, 2010), e ao longo dos anos, constituem-se formas de ingresso aos cursos de graduação,

o que se evidencia operacionalmente é a oferta de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas e a constituição de políticas de acesso ao ensino superior por meio de vagas reservadas ou suplementares, mediante a realização de vestibulares convencionais ou específicos, em universidades públicas (Amaral, 2010, p. 131).

Ao adentrar na criação de cursos de licenciatura intercultural, encontra-se opiniões opostas sobre o tema, se relacionar a inserção do indígena em uma educação diferenciada ou em uma educação formal, já que a primeira objetiva uma formação bilíngue, comunitária, que tem como base central o pensamento, os saberes e os fazeres indígenas, e a educação formal tem por finalidade a interação entre as comunidades e culturas, na busca pelo respeito à diversidade, em ambos os lados e que auferam novos conhecimentos, aprendidos e produzidos para contribuir para o desenvolvimento suas comunidades, ambas necessárias, sendo a educação formal defendida perante

à importância destes sujeitos em acessar, aprender, produzir e socializar conhecimentos acadêmicos vinculados, organizados e disseminados pelas mais variadas disciplinas e cursos de graduação e pós-graduação, sendo estes, parte do patrimônio público do qual é deles e de suas comunidades por direito (Amaral, 2010, p. 532).

O Prof. Elias Januário, durante o Seminário “Desafios para uma Educação Superior para os povos Indígenas no Brasil”, em agosto de 2004², traz a defesa aos cursos diferenciados, na perspectiva de flexibilização da atuação dos professores e a modificação dos currículos, pois demarca que a estrutura da universidade pública é muitas vezes engessada. Porém traz a denúncia a duas propostas de criação de universidades indígenas, pensadas pela iniciativa particular, sem a participação das organizações indígenas, principais interessados, “visando cursos que podem promover o extrativismo desordenado nas áreas indígenas e a abertura aos agronegócios” (Lima; Barroso-Hoffmann, 2007, p. 114).

A pioneira na oferta do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, a partir de 2009, foi a Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Unochapecó, em parceria com a Secretaria de

² O seminário ocorreu no ano de 2004, mas o relatório só foi publicado pela LACED no ano de 2007 após conseguirem recursos advindos de projetos coordenados por Antonio Carlos de Souza Lima, fato de ser referenciado com o ano de publicação.

Estado da Educação de Santa Catarina, sendo oferecida em diversas universidades posteriormente, como exemplo da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB; da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES; da Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD; da Universidade Federal do Ceará; UFC; dentre outras, e em 2024, com a primeira turma em Foz do Iguaçu, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA.

Entretanto, percebe-se a preocupação na formação de professores para as escolas indígenas, no Ensino Fundamental, necessidade aparente e que deve ser abarcada, mas oposto às outras licenciaturas que são necessárias para a implementação do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio dentro das aldeias e que aparecem pouco nas políticas de formação para indígenas. Ao analisar os cursos das áreas de saúde e ciências exatas, não se encontram políticas ou projetos para a formação de médicos, enfermeiros, advogados, farmacêuticos, engenheiros indígenas, que possam atuar junto às suas comunidades, unindo os saberes da sua cultura aos saberes acadêmicos, que possam estar inseridos nos órgãos que atendem seu povo, a exemplo da Funai, de forma a essas vagas não necessitem de serem ocupadas por não indígenas (Amaral, 2010; Paulino, 2008; Lima, Barroso-Hoffmann, 2007).

Como aborda Gilberto Dalmolin, “Há uma necessidade premente por ensino de 5ª a 8ª série e também de Ensino Médio em comunidades indígenas, com professores indígenas, o que vai exigir professores qualificados” (Lima, Barroso-Hoffmann, 2007, p.115), da mesma forma que nas conclusões do seminário apontam que “o Ensino Superior para os povos indígenas não deve se restringir aos cursos de formação de professores. Constatou-se, nesse sentido, uma demanda já consolidada em outros campos, como o da saúde e o da educação ambiental, demanda que precisa ser atendida” (Lima, Barroso-Hoffmann, 2007, p. 144 -145).

A universidade é um local de múltiplas culturas, na qual verifica-se a ligação entre essas, e fica visível em muitos casos como são vistos e tratados os indígenas pelos professores e colegas não indígenas, havendo uma série de dificuldades vivenciadas em ser indígena e estudante universitário ao buscar adentrar no ensino superior, em um misto de,

preconceitos, de incerteza e medo, de tímida e por vezes ausente intervenção institucional, de dificuldades financeiras, de frágil escolarização, de estrangeirismo, como também pela afirmação da identidade étnica, pelo reconhecimento e orgulho acadêmico, pelas relações de interculturalidade e pela perspectiva acerca do possível (Amaral, 2010, p.30).

E reafirma: “Sentir-se estudante indígena provoca, dessa forma, a esse acadêmico, sentir-se índio em meio à hegemônica, homogênea, majoritária e massificada presença social e cultural não indígena na cidade e na universidade” (Amaral, 2010, p. 387). O autor aponta que ao adentrar no curso

e se relacionar com os docentes, com os colegas de sala e da universidade, os indígenas se deparam com contradições e paradoxos, pelo fato das teorias que orientam o curso e a profissão escolhida serem voltadas a constituição de “uma identidade profissional voltada, na maioria dos casos, para o mercado capitalista” (Amaral, 2010 p. 168).

Outros pontos relevantes, levantados por Amaral (2010), são as dificuldades financeiras para que os indígenas encontram para se manterem nas cidades, para aqueles que moram distantes e os deslocamentos diários entre as aldeias e Universidade para aqueles que moram em cidades adjacentes, bem como a convivência no espaço urbano, adaptação bilíngue, a ausência de acompanhamento desses pelas instituições e a mais desafiadora, segundo o autor, que seria a escolarização básica frágil, a qual percebe-se pela dificuldade em acompanhar as atividades acadêmicas, causa de preconceito pelos colegas e professores não indígenas, o auto-preconceito e os índices de retenção nos primeiros anos da graduação ou ainda de evasão (Amaral, 2010).

Em conversas com os acadêmicos indígenas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, trazem que a sua vontade, muitas vezes uma necessidade de fazer uma graduação é, em grande maioria, para auxiliar a sua comunidade. Como nos aponta Amaral (2010, p. 24), “o conhecimento acadêmico produzido na universidade pelos estudantes e pesquisadores indígenas passa a ser estratégico para a afirmação cultural e política dos grupos étnicos aos quais pertencem, assim como para o desenvolvimento das suas comunidades”.

Durante o seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados”, organizado pelo Projeto Trilhas do Conhecimento, ligado ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o apoio do Fundo de Inclusão Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Fundação Ford, Lima e Barroso-hoffmann (2007, p. 42) aponta que

Não se trata de universalização da escolarização, mas da formação de indígenas altamente qualificados e comprometidos com a defesa dos seus direitos, a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, a gestão de seus territórios e o fortalecimento de suas organizações. As ações afirmativas de inclusão social nesta área devem conjugar uma perspectiva pluricultural que respeite a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas, sob pena de se tornarem expedientes de controle e regulação burocrática das demandas de cidadania indígena

Percebe-se que para além dos interesses dos estudantes de crescimento e sucesso profissional observados também em estudantes universitários negros ou oriundos da escola pública, os quais passam por maiores dificuldades para estar no ensino superior, no contexto e na organização social

capitalista, os estudantes indígenas carregam consigo as suas vivências, sua cultura, “as expectativas e as necessidades coletivas de sua aldeia ou comunidade” (Amaral, 2010, p. 141).

Observa-se que “a permanência de um estudante indígena na universidade pode contribuir para a resistência e a afirmação de seu grupo étnico, de sua comunidade e seu povo tendo acesso a conhecimentos importantes para sua emancipação política e cultural” (Amaral, 2010, p. 147), porém, a sua permanência no ensino superior é viável somente mediante o que Amaral (2010) chama de um duplo pertencimento, do ser acadêmico e do ser indígena de sua etnia e comunidade, ou seja, do acadêmico indígena ter a necessidade de atender as demandas da universidade e dos moldes da cultura ocidental, mas, sem que isso retire suas origens, sua cultura e continuem ajudando suas comunidades (Amaral, 2010). Os acadêmicos ao entrarem no ensino superior, saindo muitas vezes de suas aldeias, passam a ter a necessidade de conciliar as relações e as vidas do indígena, do universitário e do morador urbano.

2.4 O I VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ E A CRIAÇÃO DA COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA OS ÍNDIOS (CUIA) COMO TRAJETÓRIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARANAENSES À PRESENÇA INDÍGENA

No cenário atual que atravessa a educação superior no Brasil, e principalmente no Paraná, pensar em uma educação superior adequada às diferentes etnias, necessidades e anseios, deve ser prioritário e de suma importância. A educação superior tem a oportunidade de servir como instrumento de formação humana, de integração e interação social, além do desafio de transformação da realidade de muitas comunidades e povos, “mas é preciso lembrar que se a educação é um instrumento de luta, ela é também um instrumento de dominação e de subordinação” (Lima; Barroso-Hoffmann, 2007, p.115), então, mais do que nunca é necessário mecanismos para a defesa do direito à educação pública, gratuita e de qualidade a todos e majoritariamente, aos grupos minoritários.

As políticas afirmativas têm a opção de serem implementadas por meio de cotas, reserva de vagas, pontuações diferenciadas e vestibulares específicos, na busca pela redução das desigualdades. Nessa perspectiva, no estado do Paraná, ocorreu de forma inédita, em 18 de abril de 2001, através da Lei Estadual nº 13.134, a criação de três vagas suplementares em cada universidade instituída ou criada pelo Estado do Paraná, “para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses” (Paraná, 2001, n.p), a partir do vestibular do ano seguinte. Em 9 de Janeiro de 2006, a Lei Ordinária Estadual nº 14.995, dá uma nova redação a lei, aumentando para seis vagas, chamadas de cota social indígena, em “todos os processos seletivos para o ingresso como

aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior, do Estado do Paraná” (Paraná, 2006, n.p.).

A experiência de ingresso dos estudantes indígenas pelos vestibulares específicos no Paraná representa a possibilidade de aproximação e articulação de orientações e ações do sistema público estadual e do sistema público federal, envolvendo docentes, pesquisadores, estudantes, programas, projetos e demais iniciativas que podem permitir um diálogo entre si e destes, com os povos indígenas envolvidos nesta ação (Amaral, 2010, p. 59).

A partir da publicação da Lei em 2001, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Seti incumbiu às Universidades Estaduais a tarefa de, em conjunto, organizarem um Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas, designado atualmente como Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Para tal, a Seti, através da Resolução Conjunta nº 001/2001, fez a composição de uma Comissão para Acompanhamento dos Estudantes Indígenas, composta por um servidor de cada universidade envolvida ³(passou a ter três servidores de cada em novembro) e um representante da mesma (Paraná, 2001).

Essa comissão se torna permanente pela Resolução Conjunta da Seti nº 001/2004, sendo oficialmente designada como Comissão Universidade para Índios, CUIA, modificada posteriormente para Comissão Universidade para os povos indígenas, não mais com apenas atribuição de acompanhamento. As atribuições são definidas pela Resolução nº.006/2007 da SETI, a qual aponta que

Compete a CUIA:

- proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei n. 13.134 de 18 de abril de 2001 e n. 14.995;
- realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo;
- acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos;
- avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades;
- elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
- sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena;
- buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais (SETI, 2007, online).

O I Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná foi realizado nos dias 04 a 06 de fevereiro de 2002, em Guarapuava, PR, na Unicentro, sendo as próximas edições de forma itinerante, cada ano em

³ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UNESPAR/UENP).

uma universidade, na ordem, UEL, 2003; UNIOESTE, 2004; UEM, 2005; UEPG, 2006; UFPR, 2007; UNICENTRO, 2008; UEL, 2009; UNIOESTE, 2010, e assim por diante, ocorrendo mudanças nas formas de inscrição, avaliação, duração e ingresso (Amaral, 2010). A XXIV edição, de 2024, foi organizada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, contando com 600 candidatos, que realizaram as provas nos dias 24 e 25 de novembro, nas cidades de Cornélio Procópio e Tamarana, na região Norte; Manguueirinha, no Sudoeste; Manoel Ribas, na região Central do Paraná; Nova Laranjeiras, no Centro-Sul; Ortigueira, na região dos Campos Gerais, e em Santa Helena, no Oeste do Estado (Paraná, 2024).

Para o acompanhamento e permanência desses estudantes no Ensino Superior, a SETI deixa sob responsabilidade de cada instituição a busca por políticas que garantam o controle e a não evasão, o que ocasiona uma diferenciação de uma universidade para outra e a organização frágil de formas para a permanência desses.

Ao conseguir adentrar no ensino superior, os discentes se deparam com mais uma dificuldade, a de se manter. Sabe-se que muitos precisam deixar suas terras, para estudar nos centros urbanos e outros precisam se deslocar longos trajetos para ir e voltar todos os dias, o que traz gastos que não possuem condições de arcar, agravado no caso daqueles que têm famílias que precisam subsistir. De 2002 a 2003, não havia nenhuma bolsa fixa para auxiliar os acadêmicos indígenas na sua formação, com uma bolsa de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais), a qual não era regulamentada, ou seja, o pagamento da bolsa dependia de doações (Paulino, 2008).

A partir de 2004, por meio da Resolução nº 016/04, a SETI fixou o valor de R\$ 270,00 (duzentos e setenta reais), o qual foi equiparado ao valor do salário-mínimo, em 2006, que era de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais), pela Resolução nº 029/06, mas não tendo ainda uma legislação que garantisse que o pagamento iria continuar. Em 27 de dezembro de 2007, finalmente, o governo sanciona a Lei nº 15.759/2007, a qual regulamenta a concessão de bolsas pelo Poder Executivo, na qual prevê uma bolsa auxílio aos estudantes indígenas, com equiparação do valor da bolsa ao salário-mínimo e define a sua concessão durante os 12 meses do ano, sendo seu valor dobrado no mês correspondente ao seu ingresso na universidade e acrescido em mais um quarto quando o acadêmico possuir família para sustentar (PAULINO, 2008). A Resolução SETI nº. 015/2008, instituiu o Programa Bolsa Auxílio para Estudantes Indígenas, fixando o valor da bolsa auxílio em R\$400,00/mês, com acréscimo de 50% no valor para acadêmicos que comprovem a guarda de filhos (Amaral, 2010).

A Cuia Estadual fez um relatório dos estudantes matriculados e formados até o ano de 2019, divididos por cada Universidade Estadual, por Etnia, Terra Indígena a qual pertence e os cursos de

formação, no qual traz-se os resultados apenas da Unioeste, universidade base do projeto. No ano, havia 25 alunos matriculados, sendo doze da etnia Guarani, doze da etnia Kaingang e um da etnia Terena, sendo nove em cursos de licenciatura presenciais e um a distância, onze na área de saúde e quatro na área de ciências sociais aplicadas (Cuia, 2019).

Em análise aos dados desse relatório, aos alunos concluintes, percebe-se um total de sete alunos, sendo um em letras, um em ciências sociais, quatro em pedagogia e um em medicina, o que nos faz debater sobre os motivos de as matrículas em cursos da área da saúde serem maiores, mas as conclusões serem menores, na perspectiva que nos aponta Amaral, já nos anos de 2010, da ausência de acompanhamento institucional e do alto índice de evasão de acadêmicos indígenas existente na Unioeste, principalmente na área da saúde, motivo pelo qual busca-se projetos que aproximem e captem os estudantes à continuar a graduação até o final, como o feito pelas autoras e explicado a seguir.

3 RESULTADOS

O projeto inicial partiu do ano de 2023 como uma demanda da Escola Municipal Parigot de Souza, desse mesmo município, para atendimento a uma turma, de 26 alunos, com altas habilidades e superdotação. A atividade oportunizou aos acadêmicos do curso de Pedagogia, o aprendizado na prática sobre o atendimento de alunos com demandas diferenciadas.

Após os 6 meses do projeto na escola, as necessidades foram supridas, e com intuito de prosseguir com ele, buscou-se atender a outras demandas que eram percebidas, entre elas a dos acadêmicos indígenas da universidade, principalmente do curso de Pedagogia, os quais expressam as dificuldades em acompanhar os conteúdos programáticos das disciplinas que cursam no campus, bem como de colocar em prática e repassar esses conhecimentos para suas turmas, nas quais alguns desses atuam em suas aldeias.

Em reunião com os acadêmicos do Curso de Pedagogia, manifestou-se o interesse dos acadêmicos indígenas de outros cursos, dentre eles Direito e Ciências Contábeis, e dos professores das escolas indígenas dessas comunidades de participar do projeto, o qual foi prontamente atendido. Em conjunto, foi consenso que as atividades deveriam ocorrer nas próprias comunidades e a partir do mês de setembro de 2023, as oficinas passaram a ser realizadas no primeiro sábado de cada mês na comunidade da Escola Estadual Indígena Arandu Renda, localizada na Aldeia Tekoha Aty Miri, na cidade de Itaipulândia-PR, no intuito de fortalecer os laços com nossos acadêmicos indígenas, auxiliá-los das dificuldades e apoiar os professores da escola na melhor forma de transmissão dos saberes para os alunos. Outro ponto para a inserção das atividades na aldeia foi o interesse e a curiosidade de

alguns colegas e docentes não indígenas em conhecer as questões e as culturas indígenas, a realidade das comunidades às quais pertencem os estudantes indígenas.

A ideia é que ocorressem diálogos interculturais na universidade entre os acadêmicos indígenas de diferentes aldeias e os acadêmicos não indígenas e professores. O projeto se constitui de uma ação institucional voltada para o fortalecimento da visibilidade e atuação desses acadêmicos por meio da oferta de oficinas, que estão sendo ministradas por professores dos Cursos de Pedagogia, Direito, Letras, Enfermagem, Matemática e professores externos da rede municipal e estadual convidados para fazer parte do projeto.

O cronograma de ações desenvolvido na aldeia Tekoha Aty Miri compreende em atividades multidisciplinares, socioculturais e esportivas, oficinas de produção de textos, oficinas de música, reprodução de filmes, rodas de conversa com a participação de convidados especialistas em um tema específico vinculado à temática, com atividades diversas como palestras, grupos de estudos, entre outros. As oficinas se destinam aos acadêmicos indígenas do Curso de Pedagogia – e de outros cursos – da Unioeste campus de Foz do Iguaçu que trabalham na Escola Estadual Indígena Arandu Renda e no Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo, esse localizado na aldeia Avá-Guarani, do Ocoí, na cidade de São Miguel do Iguaçu, vizinha a Itaipulândia; aos professores e gestores das duas escolas e ao público das aldeias que desejar participar.

A universidade disponibiliza transporte para levar os professores que ministram as atividades, os monitores e a comunidade da Aldeia Avá-Guarani até a aldeia Tekoha Aty Miri, facilitando a participação de uma maior quantidade de pessoas, visto que não teriam condições de se locomover com transporte próprio.

Entre as atividades desenvolvidas podemos citar a Mediação Pedagógica: jogos, artefatos e construção de materiais didáticos; Jogos matemáticos; Tangran: algumas possibilidades para o ensino de frações, áreas e porcentagens; Contação de histórias; Aleitamento materno; Assédio moral; Assédio sexual; Direitos humanos e Direitos dos povos indígenas.

O projeto de extensão, para o ano de 2025, está sendo pensado com um cronograma de aulas, um sábado ao mês, na aldeia, para que os monitores possam auxiliar esses alunos nas dificuldades e demandas da universidade, de forma mais presente. O intuito é fazer com que a interação entre os acadêmicos indígenas e os demais alunos seja mais próxima, forma de reduzir a “vergonha” de pedir ajuda nas atividades, e com isso reduzir a evasão que ocorre nos cursos de graduação. A perspectiva é de que ao invés de querer que eles se adequem a vida dos “brancos”, busquem conhecer a realidade e a cultura deles.

4 DISCUSSÃO

As atividades foram ministradas pelos professores que faziam parte do projeto com apoio dos monitores e aconteceram nos mesmos dias que foi organizada a programação sem nenhum percalço. O êxito foi a participação em massa desses em todas as atividades desenvolvidas nas oficinas.

A atividade também é uma forma colaborar com o ensino aprendizagem dos acadêmicos, daquilo que a Universidade tem trabalhado nas disciplinas e de levá-los à realidade concreta de uma sala de aula, para já visualizarem intencionalmente o que poderão fazer após a sua formação. Podemos concluir que o projeto serve como uma política de auxílio e permanência desses estudantes na universidade, para além das monitorias que já possuem.

Outrossim, ao ser desenvolvidas as oficinas na aldeia Tekoha Aty Miri se percebe a ampla participação, a interligação entre a comunidade e a universidade pública, com melhorias para os professores que aprendem na prática como transmitir os conteúdos de forma satisfatória aos alunos e para os acadêmicos que tendem a conseguir assimilar os conteúdos programáticos repassados no Curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Foz do Iguaçu, com mais facilidade. Os resultados até o momento atenderam às expectativas e são favoráveis.

5 CONCLUSÃO

O desejo de iniciar um projeto junto a esses acadêmicos já vinha com tempo, em análise das dificuldades que apresentam na interação com colegas e professores, nas apresentações e a visibilidade de uma grande quantidade de evasões, principalmente no primeiro ano da graduação. Defende-se que o direito não está ligado apenas à inserção dos indígenas no ambiente universitário, mas à constituição de instrumentos que garantam a permanência e o sucesso desses acadêmicos no ensino superior.

Busca-se que a educação superior pública possa ser intercultural, de forma que abrigue uma efetiva troca de saberes. Espera-se, com este trabalho, estreitar os laços entre universidade pública, escola pública e comunidade, bem como ajudar na melhoria da qualidade da educação e educação escolar indígena. Com isso, é certo que o projeto possui grande relevância social, mas não apenas em razão da abrangência das ações realizadas pela universidade, para além disso, há contribuição com produção acadêmico-científica, e atuação ativa dentro da comunidade acadêmica.

Destarte, as ações conjuntas ultrapassam as barreiras do campus universitário, chegando à sociedade de forma ampla, tendo em vista que o projeto envolve diferentes camadas sociais, como a comunidade acadêmica, a população das camadas minoritárias e periféricas.

Defende-se que a diversidade deve estar presente de forma plena e constante nas universidades, porque é no cerne da produção dos conhecimentos que se tem a oportunidade de provocar mudanças

na forma de agir e pensar das pessoas. Portanto, a universidade para além de políticas de inserção desses estudantes no ambiente universitário, deve se preparar para receber os indígenas, com políticas de preservação e promoção de suas culturas indígenas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Ensino- PPGEn da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, *campus* de Foz do Iguaçu pelo apoio financeiro para a publicação do artigo. Agradecemos também aos universitários indígenas da Unioeste pela disponibilidade em participar do projeto e pelas valiosas contribuições com o saber sobre sua cultura.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Amaral, Wagner Roberto do. As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos. 586 f. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. O governo brasileiro e a educação escolar indígena. Brasília, 1998.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm . Acesso em: 10 de jun de 2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de jun de 2024.
- BRASIL. MEC. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. 2º ed. Brasília: MEC. 1994.
- CUIA. Relatório de estudantes indígenas Cuia Estadual: Matriculados e formados até 2019. Curitiba, 2019.
- LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.
- PAULINO, Marcos M.. Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.
- PARANÁ. Lei Estadual nº 13.134 de 18 de abril de 2001. Curitiba, 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: 11 jan. 2025.
- PARANÁ, Lei Ordinária nº 14.995 de 01 de janeiro de 2006. Curitiba, 2006. 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: 11 jan. 2025.
- PARANÁ, Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Estudo e Defesa dos Direito da Infância e Juventude - Neddij. Foz do Iguaçu, 2019.
- PARANÁ, Agência Estadual de Notícias. Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná teve participação de 600 candidatos. 2024 Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Vestibular-dos-Povos-Indigenas-no-Parana-teve-participacao-de-600-candidatos#:~:text=S%C3%A9ries%20Especiais-,Vestibular%20dos%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20no%20Paran%C3%A1%20teve%20participa%C3%A7%C3%A3o%20de%20600,Laranjeiras%2C%20Ortigueira%20e%20Santa%20Helena>. Acesso em: 11 jan. 2025.

SETI, Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Cuia. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/conselhos/cuia>. Acesso em: 11 jan. 2025.