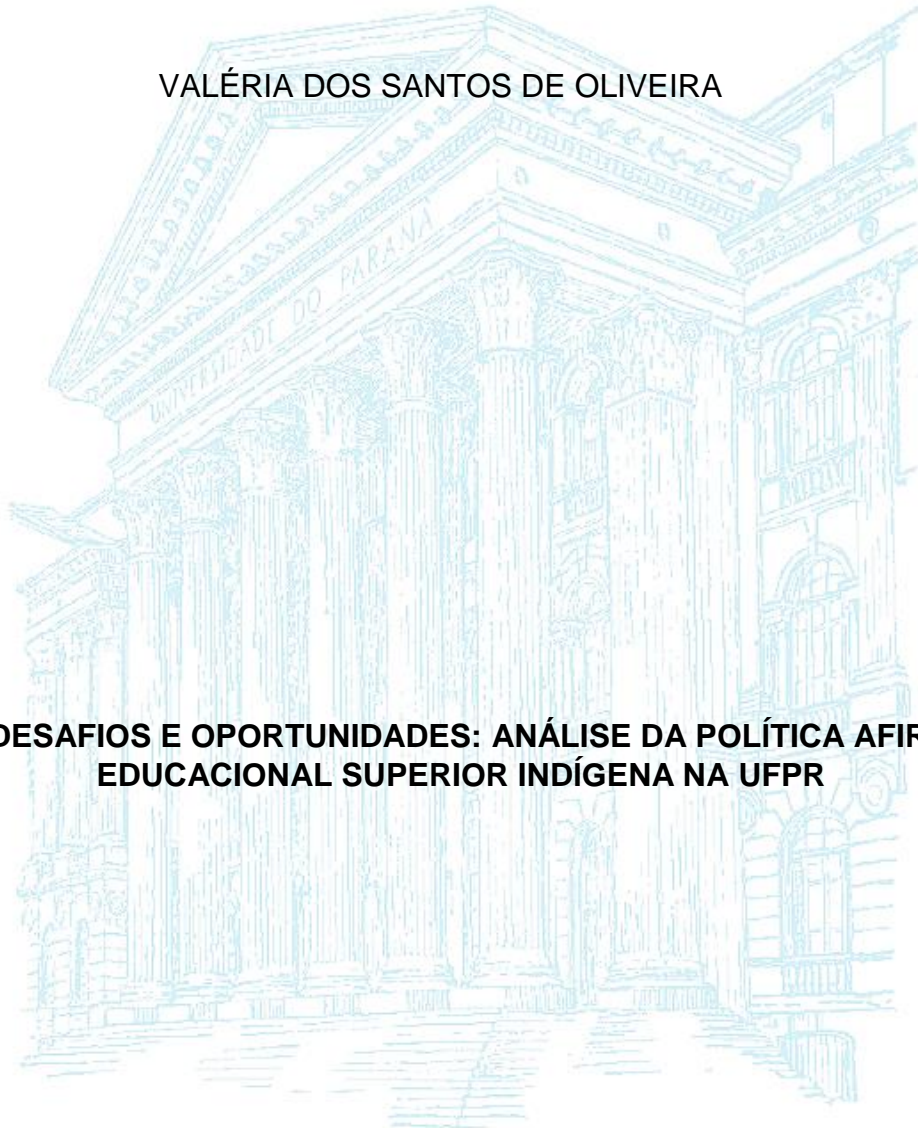


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VALÉRIA DOS SANTOS DE OLIVEIRA

**ENTRE DESAFIOS E OPORTUNIDADES: ANÁLISE DA POLÍTICA AFIRMATIVA
EDUCACIONAL SUPERIOR INDÍGENA NA UFPR**



MATINHOS
2016

VALÉRIA DOS SANTOS DE OLIVEIRA

**ENTRE DESAFIOS E OPORTUNIDADES: ANÁLISE DA POLÍTICA AFIRMATIVA
EDUCACIONAL SUPERIOR INDÍGENA NA UFPR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável – PPGDTS, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Territorial Sustentável.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rossi Horochovski.

MATINHOS
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral
Romilda Santos CRB9/1214

- O48 Oliveira, Valéria dos Santos
Entre desafios e oportunidades: análise da política afirmativa educacional superior indígena na UFPR / Valéria dos Santos de Oliveira; orientador Rodrigo Rossi Horochovski. — 2016.
145 f.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Matinhos/PR, 2016.
1. Políticas públicas. 2. Educação superior. 3. Educação indígena. 4. Ações afirmativas. 5. Desenvolvimento territorial sustentável. I. Dissertação (Mestrado) – Programa do Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável.
II. Título.

CDD – 370.19342

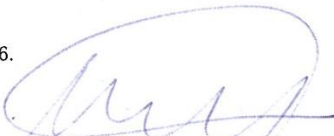


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor LITORAL
Programa de Pós Graduação em DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL
Código CAPES: 40001016081P3

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL

No dia trinta de Maio de dois mil e dezesseis às 14:00 horas, na sala 33A, RUA JAGUARIAÍVA, 512, do Setor de LITORAL da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição da mestranda **VALERIA DOS SANTOS DE OLIVEIRA** para a Defesa Pública de sua Dissertação intitulada: **"ENTRE DESAFIOS E OPORTUNIDADES: ANÁLISE DA POLÍTICA AFIRMATIVA EDUCACIONAL SUPERIOR INDÍGENA NA UFPR"**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: RODRIGO ROSSI HOROCHOVSKI (UFPR), ADRIANA LUCINDA DE OLIVEIRA (UFPR), VALDO JOSE CAVALLET (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais e, depois, solicitou que os presentes e a mestranda deixassem a sala. A Banca Examinadora, então, reuniu-se sigilosamente e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação da aluna. A mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, RODRIGO ROSSI HOROCHOVSKI, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

MATINHOS, 30 de Maio de 2016.


Prof RODRIGO ROSSI HOROCHOVSKI
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


Prof ADRIANA LUCINDA DE OLIVEIRA
Avaliador Externo (UFPR)


Prof VALDO JOSE CAVALLET
Avaliador Externo (UFPR)

Dedico à minha família, em especial aos meus Avós; ao meu Pai, Valdir Manoel de Oliveira (*in memoriam*); à minha Mãe, Iris dos Santos de Oliveira; e ao meu Companheiro, Oscar Antônio de Oliveira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me deu o dom da vida, força e a oportunidade de concretizar este sonho, de fato um momento especial.

Agradeço a minha querida e especial mãe, Iris dos Santos de Oliveira; ao meu pai, Valdir Manoel de Oliveira (*in memoriam*), meu exemplo de dedicação, de estudos, enfim um grande incentivador e crente em minhas lutas; ao meu amor, Oscar Antônio de Oliveira e ao Bito, pela compreensão, apoio, carinho, paciência, ajuda enquanto, por vezes, os deixei para me debruçar, me dedicar à pesquisa e à construção deste trabalho.

As minhas amigas de vida: Valéria Mariano Diniz Oguido, Josiane Diniz Duszczak e Simone de Oliveira Barbosa; aos amigos de trajetórias acadêmicas: Jeferson Isaac Maciel Paula Junior, Edilene Beatriz Dahmer, Tieme Nishiyama e Mirna Carriel, pelo carinho, os vários conselhos e discussões produtivas em relação aos vários temas da academia.

Aos meus amigos do Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável: Solange Aparecida Duarte, (vivente) pela parceria constante e caminho trilhado de mãos dadas; as(aos) queridas(os) Amig@s Maria Carolina Nico da Veiga – Carol (percepção ambiental), Erick Renan Xavier de Oliveira (representações sociais), Alexandre Dullius (amigo/orientador/*sommelier*), Ana Clara Giraldi (pescadores), Daniele Schneider (violência de gênero), Danilo Martins (laboratório), pelas vivências, pelos encontros, por tudo. Enfim, a todos os amigos e colegas que juntos nos unimos e trilhamos vários caminhos com tanta dificuldade, mas também repleto de alegria e felicidade e que deixará boas lembranças.

Aos meus amigos e colegas de trabalho servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Paraná, pelo apoio, incentivo, trocas de experiências e emoções, e no depósito e confiança em mim pelo fato de ser a primeira servidora técnica-administrativa a entrar no PPGDTS na UFPR – Setor Litoral e abrir as portas, os caminhos para que muitos possam passar.

Ao professor Rodrigo Rossi Horochovski, meu orientador, pelas orientações e pela possibilidade de adquirir novos conhecimentos. Ao professor Valdo José Cavallet, o qual estimo e sinto grande apreço e admiração pelo que me ensinou, me vislumbrou de caminhos ao longo desses mais de dez anos de vivências e

colaboração na atuação profissional, na amizade e, principalmente, nas lutas travadas às quais muito sofremos, porém, resistimos, e que com certeza nos fortaleceram em várias dimensões. E à professora Adriana Lucinda, querida, prestativa e generosa, que a cada momento de encontro na sorveteira ou na UFPR sempre me presenteou com uma valiosa atenção e palavras de apoio, incentivo e motivação. Agradeço a todos vocês por aceitarem o convite de participar da banca de defesa desta pesquisa, trazendo valiosas contribuições e olhares.

Agradeço a todo corpo docente do Mestrado, ao professor Marcos Signorelli pela confiança, parceria, troca e aprendizado; te admiro muito. Márcia Regina, Marisete Hoffmann, Valdir Frigo Denardin, enfim, meu muito obrigada é extensivo a todos(as) do programa e a vários da UFPR – Setor Litoral, como Elsi do Rocio Cardoso Alano, Helena Midori e Eduardo Harder.

Em especial aos lutadores(as) e guerreiros(as) estudantes indígenas, pela possibilidade de troca de saberes, atenção, carinho, vivência e inspiração, não tenho palavras que expressem minha gratidão por todo o caminho trilhado. Aos maravilhosos profissionais e alguns amigos que me concederam as entrevistas, muito obrigada.

A alguns excelentes estudantes e pesquisadores, como Marcos Paulino – UFRJ, Francine Rocha e Mariele Pena de Couto – UFPR, Augusto Ventura dos Santos – USP (Blog A Controvérsia) e professor Paulo Vinicius Baptista da Silva – UFPR/NEAB, que através de seus trabalhos e contatos discutindo as temáticas que perpassam a pesquisa me auxiliaram significativamente no percurso.

Muitas vezes o branco fala que tem que preservar a natureza, mas muitas vezes só fala e não faz. O Guarani ama a natureza em silêncio, através do conhecimento milenar. Aquele que fica distante da natureza se torna uma coisa dura, com coração de pedra. Por que a cidade muitas vezes traz bastante recursos, então diz que o progresso traz desenvolvimento, mas também traz destruição.

Nosso futuro, nosso desenvolvimento, para os Guarani significa nosso conhecimento. Respeitar a natureza significa desenvolvimento. É diferente do branco. Eu já fico com receio quando fala desenvolvimento sustentável, desenvolvimento não sei o quê... Eu falaria na minha língua envolvimento. No território do Brasil, antes dos portugueses, quando tinha milhões de indígenas, era uma área de uso, mas tinha época certa de caçar e de coleta. Já tinha plano de manejo antes do português. Por que hoje não tentar fazer isso de novo com nossas crianças?

Timóteo Verá Popyguá

“EM VEZ DE DESENVOLVIMENTO, ENVOLVIMENTO”

(Livro Povos Indígenas no Brasil: 2001/2005. Ricardo, B.; Ricardo, F (ed. gerais). São Paulo: Instituto Socioambiental. 2006).

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a política pública de ação afirmativa pelo viés da educação – mais especificamente a educação superior indígena na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para tanto, foi realizada uma aproximação teórica entre os conceitos de políticas públicas, análise de políticas públicas, políticas sociais, políticas e ações afirmativas; questões indígenas; política educacional superior indígena – abordando, assim, a política nacional, no Paraná e a específica de ingresso na UFPR. A Constituição Federal de 1988 marcou aspectos importantes no que se refere à mudança de visão sobre a educação, principalmente das questões ligadas à diversidade, cultura, movimentos sociais, território e “educação diferenciada” para os povos indígenas. Nesse bojo, a UFPR se mostrou pioneira na implementação da política de educação superior indígena, pois em 2004 iniciou as discussões, culminando na Resolução 37/04 do Conselho Universitário (COUN), a qual propôs diretrizes para a implementação de vagas suplementares aos estudantes indígenas, que ingressaram na universidade no ano de 2005. Como organização das questões metodológicas, contemplamos o Modelo de Múltiplos Fluxos de John Kingdon para a análise da política, o Estudo de Caso de Robert Yin para tratar da abordagem dada à UFPR e, por fim, a análise dos resultados da pesquisa será mensurada através da abordagem da análise de conteúdo de Laurence Bardin. No contexto da política, o destaque foi dado à *formação da agenda*, cotejando entrevistas com os gestores e informantes-chave presentes na implementação da política na referida universidade. Contudo, foi possível traçar os fluxos, descrever a janela de oportunidades e a agenda nessa conjunção política considerando os elementos históricos e institucionais. A política pública afirmativa se torna imprescindível a partir do momento que reflete, propõe e de fato oportuniza o diálogo e as trocas culturais, sociais, territoriais com as alteridades indígenas neste *locus* da universidade. O Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR e a avaliação desse plano 10 anos depois trouxeram elementos importantes e impactantes para esta pesquisa, assim como a atual discussão da “Lei de Cotas” no que tange aos seus desdobramentos positivos e negativos no cenário universitário. A pertinência da pesquisa na temática indígena, com a análise da referida metodologia de políticas públicas – o Modelo de Múltiplos Fluxos de John Kingdon, na perspectiva local, apresenta-se diferenciada e protagonista.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação da agenda. Educação Superior. Educação Indígena. Ações Afirmativas.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the public policy of affirmative action through the aspects of education, specifically the indigenous higher education at university. Therefore, a theoretical approach was carried out between the concepts of public policy, social policies, policies and affirmative actions, public policy analysis, indigenous issues, and indigenous higher education policy - thereby addressing the national policy in the state of Paraná and the specifically of admission in the Universidade Federal do Paraná – UFPR (Federal University of Paraná). The Brazilian Federal Constitution of 1988 marked important aspects related to the education vision change especially the issues linked to diversity, culture, social movements, territory, and differentiated education for indigenous peoples. In this context, UFPR proved to be a pioneer in the implementation of indigenous higher education policy, for it was responsible in starting the first discussions back in 2004 that brought as a result the resolution number 37/04 of the University Council (COUN). The resolution proposed guidelines for the implementation of additional vacancies to indigenous students who would join the university in 2005. In order to organize the methodological questions, we contemplated the John Kingdon's Multiple Streams Models for political analysis, Robert Yin's Case Study to treat the approach given to UFPR, and finally the analysis of the survey results will be measured on a basis of Laurence Bardin Content Analysis. In the political context, the emphasis was given to the agenda formation, collating interviews with managers and key informants present in the implementation of the policy at university. Nevertheless, it was possible to trace the flows, describe the window of opportunities and the agenda in this political conjunction considering the historical and institutional elements. The affirmative public policy becomes indispensable from the moment that reflects, proposes, and indeed favors the dialogue and the cultural, social, territorial exchanges with indigenous alterities in this locus of the university. The Plan of Racial and Social Inclusion Goals in UFPR , the evaluation of this plan 10 years later brought important elements and impactful for this research , as well as the current discussion of "*Quota Law*" in relation to its positive and negative developments in the university setting. The relevance of the research on indigenous issues to the analysis of this methodology of public policy - the Multiple Streams Models of John Kingdon, the local perspective has differentiated and protagonist.

Keywords: Public Policies. Agenda formation. Higher education. Indigenous Education. Affirmative Actions.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MODELO DE MÚLTIPLOS FLUXOS.....	25
FIGURA 2 – DIAGRAMA DE PROCESSOS – CATEGORIAS.....	33
FIGURA 3 – CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS 1	36
FIGURA 4 – CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS 2.....	37
FIGURA 5 – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR.....	56
FIGURA 6 – UFPR – SETOR LITORAL.....	57
FIGURA 7 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO.....	58
FIGURA 8 – POPULAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....	66
FIGURA 9 – POPULAÇÃO INDÍGENA – ALGUNS ESTADOS.....	66
FIGURA 10 – PERCURSO DA POLÍTICA NA UFPR.....	95
FIGURA 11 – FLUXO DE PROBLEMAS.....	97
FIGURA 12 – FLUXO POLÍTICO.....	105
FIGURA 13 – FLUXO SOLUÇÕES E ALTERNATIVAS.....	108
FIGURA 14 – JANELA DE OPORTUNIDADES: ÂMBITO NACIONAL E LOCAL....	114
FIGURA 15 – AGENDA NACIONAL.....	115
FIGURA 16 – AGENDA LOCAL – UFPR.....	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PROCESSOS DA POLÍTICA.....	38
QUADRO 2 – PRINCIPAIS MEDIDAS DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS E A EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE CONQUISTA DE DIREITOS (a partir do séc. XVI e no séc. XX).....	61
QUADRO 3 – GESTÃO 2002/2006 – UFPR.....	82
QUADRO 4 – CATEGORIAS E LEVANTAMENTOS: FLUXO DE PROBLEMAS – ÂMBITO NACIONAL.....	98
QUADRO 5 – CATEGORIAS E LEVANTAMENTOS: FLUXO DE PROBLEMAS – ÂMBITO LOCAL.....	102
QUADRO 6 – CATEGORIAS E LEVANTAMENTOS: FLUXO DE POLÍTICO – ÂMBITO LOCAL.....	105
QUADRO 7 – CATEGORIAS E LEVANTAMENTOS: FLUXO DE SOLUÇÕES OU ALTERNATIVAS – AMBITO LOCAL	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCP – Associação Brasileira de Ciência Política

ACNAP – Associação Cultural de Negritude e Ação Popular

ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

AG – Setor de Ciências Agrárias

ANPOCS – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais

APUFPR – Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná

Art. – Artigo

ARPIN Sul – Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul

AS – Setor de Ciências Sociais e Aplicadas

BL – Setor de Ciências Biológicas

CEB – Câmara de Educação Básica

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CEPIGRAD – Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação

CF/1988 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CFRF-1988 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

Cf. – Confira ou Confronte

COUN – Conselho Universitário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CT – Setor de Ciências da Terra

CUIA – Comissão Universidade para o Índio

DF – Distrito Federal

ED – Setor da Educação

ET – Setor de Ciências Exatas

EUA – Estados Unidos da América

FAP – Faculdade de Artes do Paraná

FAFIPAR – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá

FECEA – Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra

HL – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

JD – Setor de Ciência Jurídicas

LACED – Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento

LAID - Laboratório de Interculturalidade e Diversidade

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAF – Núcleo de Ações Afirmativas

NAPA – Núcleo de Acompanhamento das Políticas Afirmativas

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NUEI – Núcleo Universitário de Educação Indígena

MEC – Ministério da Educação

OEA - Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONGs – Organizações não governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGDTS – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável

PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Séc. – Século

Secadi – Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SD – Setor Ciência da Saúde

SEMTEC – Setor de Ensino Médio e Tecnológico

SESU – Secretaria de Educação Superior

SETI – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

STF – Supremo Tribunal Federal

TC – Setor de Tecnologia

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade do Rio de Janeiro

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UnB – Universidade de Brasília

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIC – Universidade de Cuiabá

UNICS – CPEA Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná

UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO	8
1 INTRODUÇÃO	17
2 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA	23
3 POLÍTICAS PÚBLICAS E TERRITÓRIO DO ESTUDO	34
3.1 ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	36
3.2 POLÍTICAS SOCIAIS.....	41
3.3 POLÍTICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS.....	47
3.4 O TERRITÓRIO DO ESTUDO.....	55
4 QUESTÕES INDÍGENAS	60
5 EDUCAÇÃO SUPERIOR	68
5.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA.....	70
5.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NACIONAL.....	75
5.3 A ORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA PARA ESTUDANTES INDÍGENAS NO ESTADO DO PARANÁ.....	79
5.4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NA UFPR.....	81
5.5 TRAÇANDO PARALELOS.....	86
6 DESAFIOS E OPORTUNIDADES: O CASO DA POLÍTICA AFIRMATIVA NA UFPR	97
6.1 A JANELA DE OPORTUNIDADES.....	111
6.2 A AGENDA.....	114
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	135
ANEXOS	137

1. INTRODUÇÃO

A palavra política tem origem grega e é derivada de *politikós* (πολιτικός) pólis, que significa tudo que se refere a cidade, público e o social, também relacionado a grupos que integram a Pólis”; denomina a arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados¹. Já a palavra pública (em latim) significa “relacionada ao povo/coisa do povo”, ligada ao povo. Porém, destaca-se que política e políticas públicas são conceitos distintos. Dessa forma, nosso percurso se dá através da partida da origem dessas palavras para percorrermos um caminho que nos levará à análise de uma política pública específica.

A Política pública é um conceito que tem diversas definições e parte de diferentes olhares. Sendo assim, proponho analisá-la considerando a política pública como um campo multidisciplinar que busca “colocar o governo em ação” e/ou “analisar essa ação” (variável independente) e quando necessário indicar “mudanças no rumo dessas ações” (variável dependente). (SOUZA, 2012, p. 69). Alguns autores mencionam ainda que a política pública é a ação ou não ação do governo. De forma geral pode-se dizer que Kingdon (2011) considera as políticas públicas como um conjunto formado por processos que compreendem o estabelecimento de uma agenda, a especificação das alternativas e a escolha, a escolha final entre as alternativas específicas, e a implementação da decisão.

As políticas públicas, após sua formulação, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e atuam em diferentes espaços, podendo ser definidas de formas específicas – como, por exemplo, políticas ambientais, econômicas, fiscais, monetárias, políticas sociais, entre outras.

Várias são as formas ou os tipos de políticas, todavia uma dessas formas são as políticas sociais, que “se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementada pelo Estado, voltadas para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”. (HÖFLING, 2001, p. 31).

¹ BOBBIO, N.; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 13. Ed, v. 2, 2008.

A ênfase na política social, principalmente na política afirmativa ou de ação afirmativa, é a que dá o direcionamento ao desenvolvimento da presente pesquisa. Sendo assim, dentre as políticas sociais, encontram-se as de ação afirmativa, que define-se como políticas sociais compensatórias, que são intervenções do Estado, a partir de demanda da sociedade civil, as quais garantem o cumprimento de direitos sociais, que não são integralmente cumpridos pela sociedade. (SILVÉRIO, 2007, p. 21).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) marcou aspectos importantes no que se refere à mudança de visão sobre a educação, principalmente das questões ligadas à diversidade, cultura, movimentos sociais, entre outras. Segundo Grupioni (2002, p. 95), “a Constituição de 1988 assegurou o direito à diferença cultural, reconhecendo suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas”.

Dentro desse contexto, a discussão das ações afirmativas fomentou junto a grupos da sociedade e, principalmente, das universidades públicas a necessidade de se voltar o olhar de forma mais apurada à questão das ditas “minorias”, ou seja, grupos e pessoas com prejuízos nos processos históricos, como os negros – no escopo da universidade (atendidos por cotas raciais), estudantes de escolas públicas (atendidos por cotas sociais) e indígenas (atendidos em alguns casos por vagas suplementares e em outros por cotas), como será evidenciado adiante. No Brasil, a ação afirmativa é ainda desconhecida da maioria da população. Entre aqueles mais familiarizados, a discussão se desenvolve principalmente em termos de ‘políticas de cotas’. (MOEHLECKE, 2000, p.4). Embora essa afirmação seja de um tempo atrás ela infelizmente ainda é recorrente e destaco que política de Cotas é um tipo entre outros de ação afirmativa.

Com relação ao acesso ao ensino superior por meio de reserva de vagas, cabe ressaltar que a legislação brasileira prevê essa reserva em universidades federais por meio da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, comumente tratada como “Lei de Cotas”. O Governo Federal sancionou essa lei, que deve garantir 50% das vagas reservadas para estudantes oriundos de ensino fundamental e médio em escolas públicas, e que em cada uma das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) as vagas deverão ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade

da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tal lei fomentou e fomenta discussões e que por sua atualidade, merece ser analisada em profundidade para verificação de seus desdobramentos na prática, entretanto, ressalto que esse não é o escopo desta pesquisa.

No entanto, anterior a esse período, é importante destacar que o acesso desses estudantes era e é favorecido por meio de políticas públicas institucionais específicas voltadas à inclusão e inserção desses atores sociais, como por exemplo, os povos indígenas. No âmbito das políticas públicas de educação, nas universidades públicas do Paraná, foi instituída uma política específica de ingresso de estudantes indígenas. Isso ocorreu a partir da promulgação da Lei estadual n. 13.134, de 18 de abril de 2001, que destinou aos indígenas 3 vagas suplementares em universidades públicas estaduais, através do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná.

Por conseguinte, a pesquisa trata de um estudo de caso na Universidade Federal do Paraná (UFPR), que em 2004 ingressou de forma pioneira nesse processo através do Termo de Convênio n. 502/2004, celebrado com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), em cooperação com as Universidades estaduais do Paraná, as quais já vinham trabalhando com o Vestibular dos Povos Indígenas desde 2002, tornando-se uma das primeiras universidades federais a implantar vagas suplementares para os estudantes indígenas através do IV Vestibular dos Povos Indígenas no ano de 2004 com o ingresso dos estudantes na instituição em 2005, passando, então, a ofertar cinco vagas para estudantes em âmbito nacional. Esse convênio legitimava as prerrogativas de ações expressas na Resolução 37/04 do Conselho Universitário (COUN), que integra o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR (UFPR, 2004a), documento analisado e destacado ao longo da pesquisa.

A UFPR destina atualmente dez vagas suplementares de inúmeros cursos que as ofertam para serem disputadas exclusivamente por indígenas integrantes das sociedades indígenas no Brasil, essa informação demonstra a importância dos diálogos sobre as políticas públicas nos diversos espaços institucionais.

Destaca-se, então, que os movimentos sociais indígenas e indigenistas travaram lutas pela educação indígena desde os 1970, e reafirmam para esse estudo

que podemos considerar a Constituição de 1988 como um marco para a análise da política.

Dessa forma, o presente estudo objetiva analisar a política pública de ação afirmativa pelo viés da educação superior indígena, como anteriormente mencionado na UFPR. Esse enfoque será descrito através da análise da política no Modelo de Múltiplos Fluxos, proposto por John Kingdon (2011), que trata de percorrer os fluxos do processo decisório, desencadeando em uma janela de oportunidades, assim podendo integrar uma agenda política (*agenda setting*) compreendendo dessa forma *uma* das fases do ciclo de políticas públicas.

Para tanto, compreender os fluxos para formação da agenda de políticas públicas institucionais se faz necessário. Para tal análise, a abordagem será dada aos elementos que constituem a fase pré-decisória da política pública, cotejando aspectos da legislação nacional de educação, da política específica de ingresso de estudantes indígenas nacional e no Paraná e, mais especificamente, na UFPR.

Sendo assim, para os resultados do estudo, propõe-se a técnica da análise de conteúdo obtido através de entrevistas com roteiro semiestruturado destinado aos atores dessa conjunção institucional. Essas entrevistas com os gestores e informantes-chave que estiveram presentes na implementação da política na UFPR foram pensadas e elencadas por uma rede de relacionamentos advindos da experiência que vivenciei e por indicação de outros informantes pelos entrevistados. Dessa forma, tornou-se necessária uma delimitação dos envolvidos.

A escolha do tema foi motivada pelas minhas experiências e vivências que em 2005, quando eu ainda era estagiária na Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), me aproximei pela temática, atuando como colaboradora do VI Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, que ocorreu em 2006, e a partir de então, iniciando os trabalhos voltados à política de acompanhamento dos estudantes indígenas através de reuniões da Comissão Universidade para o Índio (CUIA) com os estudantes. Nos anos de 2009 e 2010 atuei de forma participativa na Cuia e do XII Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná.

Em 2011 e 2012, como estudante da pós-graduação em Questão Social pela perspectiva Interdisciplinar, orientada pela Professora Ana Elisa de Castro Freitas, realizei uma pesquisa com as estudantes indígenas na UFPR – Setor Litoral com viés

nos estudos de gênero – categoria mulher². Com a defesa do trabalho no ano de 2012, me senti provocada a continuar a discussão da temática, a qual me instigou, entre outros aspectos, a compreender melhor, de forma teórica e empírica, o desdobramento das políticas públicas, em um primeiro momento dando destaque aos beneficiários da política, por assim dizer, os estudantes indígenas presentes na UFPR. Porém, mais adiante, de forma amadurecida com a orientação, redirecionamos para os *gestores e informantes-chave* presentes na implementação da política na mesma universidade, procurando compreender como aconteceu a estruturação da política. Isso se tornou possível a partir do Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável.

Dentro deste bojo, questiono: Quais elementos institucionais e históricos levaram à adoção dessa política na UFPR? Parto das seguintes hipóteses: 1) A política pública superior indígena no interior da UFPR acontece como disposto na Constituição Federal de 1988 e na Resolução n. 37/04-COUN; e 2) Os atores dessa conjunção (movimentos sociais, comunidades indígenas e gestores institucionais) e de diferentes arenas influenciaram a política e, assim, pretende-se atingir os seguintes objetivos: 1) Identificar cada um dos fluxos da política dentro do Modelo de Múltiplos Fluxos de Kingdon; 2) Fazer levantamento documental das leis, decretos e documentos relacionados à educação superior indígena; 3) Descrever os atores e as arenas que influenciaram a política dentro da UFPR.

Por fim, faz-se importante destacar que para uma melhor compreensão da organização deste estudo, será apresentado no decorrer do trabalho capítulos que sistematizam a problemática acima exposta. A dissertação está estruturada de forma inicial com o contexto da pesquisa (problematização, objetivos, hipóteses, justificativa, motivação pelo assunto, o campo da pesquisa) na sua introdução, logo em seguida com a abordagem metodológica da pesquisa: que compõe o Estudo de Caso (proposto por Yin) na UFPR, o Modelo de Múltiplos Fluxos (proposto por Kingdon),

² O trabalho questionava: **1)** O que significa a formação – trajetória universitária na sua vida e na vida da sua comunidade? **2)** Como você se sente sendo uma Mulher Indígena dentro da Universidade? **3)** Quais os desafios que você encontrou nessa trajetória acadêmica? Foram entrevistas carregadas de significado e transcritas na íntegra no decorrer do trabalho de conclusão de curso da referida especialização, sendo que nas considerações finais pude expressar meus sentimentos e impactos como mulher negra de me interseccionar com essas mulheres guerreiras. Esse trabalho gerou um artigo publicado na Revista Divers@! – Revista Eletrônica Interdisciplinar/Matinhos/v.7, n.1, no ano de 2014.

fluxo de problemas, fluxo político e fluxo de soluções ou alternativas, desencadeando em uma janela de oportunidades, assim podendo integrar/mudar uma agenda de política (*agenda setting*), e finalizando com a análise dos resultados, através da Análise de Conteúdo conforme sugere Bardin (1977).

No terceiro capítulo será realizada a organização dos pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa, partindo das políticas públicas – síntese de aspectos relevantes, e desdobrando-se a saber nas: políticas sociais; políticas e ações afirmativas; fechando com a análise das políticas públicas; e o território do estudo. No quarto capítulo tratei brevemente das questões indígenas, ecologia dos saberes, das principais medidas de proteção aos índios e a evolução do processo de conquista de direitos, questões sobre território e dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) sobre a população indígena no Brasil.

O quinto capítulo trata-se da política educacional superior, seu percurso e, principalmente, sua organização no âmbito nacional, estadual e local, com enfoque específico no local, na Universidade Federal do Paraná.

No sexto capítulo tratei dos resultados da pesquisa, do estudo de caso em si, desenhando e explicando cada um dos Múltiplos Fluxos (problema, político e solução ou alternativa), a janela de oportunidades e a agenda. Tratei ainda do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR – 2004 e do Relatório do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR – 2015.

Nas considerações finais, busco responder às perguntas da pesquisa, com alguns apontamos em relação aos seus desdobramentos, propondo novos questionamentos que podem ser estudados em pesquisas futuras que dialoguem com a temática.

Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar e que dialoga com questões de áreas de conhecimento diversas. Em tempo, ressalto ainda que este estudo pode ser considerado como partindo de uma perspectiva, de um ponto de vista, e não tem a pretensão de ser o único, nem o mais correto e muito menos ditar regras.

2. ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

Esta organização metodológica irá contemplar o Estudo de Caso, o Modelo de Múltiplos Fluxos e Análise dos resultados da pesquisa.

Trata-se de um estudo de caso para se compreender a conjunção, o histórico e a implementação da política educacional superior indígena. Para uma aproximação da problemática que orienta o presente estudo, a opção foi por utilizar a pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa, perpassando no momento da análise dos resultados pela abordagem quantitativa relativa ao tratamento de dados expostos nas entrevistas. Para compreensão da perspectiva da análise da política, foi utilizado o embasamento teórico do Modelo de Múltiplos Fluxos (*Multiple Streams Model*).

Nesse sentido, aponta-se que a presente pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Paraná (unidade de análise), com a participação dos atores (gestores e informantes-chave) envolvidos nesta política, através de entrevistas individuais, com roteiro de entrevista semiestruturado (elencado no Apêndice 1), e quando da indicação de outros informantes-chave pelos gestores e/ou informantes-chave já preestabelecidos, como de fato ocorreu, verifica-se a técnica da “Bola de Neve”, na qual estes forneceram os demais informantes que foram essenciais a partir do olhar dos entrevistados e do parecer do pesquisador. As entrevistas foram gravadas e transcritas, agregando-se às informações descritas no caderno de campo, bem como se realizou ainda a análise documental e levantamento da revisão teórica da educação superior indígena.

As entrevistas foram necessárias para captar elementos que auxiliaram na resposta ao problema de pesquisa e demonstraram de forma evidente os aspectos que compõem os fluxos, que estão engendrados na construção das categorias que neste estudo foram classificadas como categorias gerais e categorias específicas.

Contudo, sistematizando a organização metodológica, pode-se dizer que percorri cinco passos, descritos da seguinte forma:

- 1) Análise dos documentos e pressupostos teóricos:** levantamento documental (elencados no apêndice) e levantamento teórico, bibliográfico, da política de educação superior indígena nacional, estadual e local.

- 2) **Definição das Categorias:** após as leituras do material e a realização das entrevistas, foram elencadas as categorias gerais e categorias específicas. Posteriormente, realizou-se uma relação entre elas.
- 3) **Análise qualitativa das entrevistas:** verificou-se e extraiu-se pontualmente a resposta dada a cada questão, filtrando-se alguns elementos pertinentes para a análise (ora considerada no conjunto das questões, ora questão por questão e ora por entrevistado).
- 4) **Análise quantitativa das entrevistas:** análise da quantidade e de palavras, quantidade de linhas, lista de palavras, posição, porcentagem e frequência/ocorrência das palavras.
- 5) **Conjunção dos Múltiplos Fluxos, abertura da Janela de Oportunidades e Formação da Agenda:** destacados um a um, e em seguida conjuntamente dispostos nas tabelas e elementos gráficos no resultado da pesquisa.

Para prosseguirmos no tópico, ressaltamos a necessidade do **estudo de caso**, subsidiado pelo autor Robert K. Yin. Os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001).

O estudo de caso não é apenas uma ferramenta exploratória; pode também ser descritiva e explanatória. Os projetos de estudo de caso podem receber informações ou constatações ao longo do processo de coleta de dados.

Dessa forma, o presente estudo de caso aborda a política de implementação de vagas suplementares na UFPR, que foi uma das universidades federais pioneiras a disponibilizar essas vagas para os estudantes indígenas, por meio da Resolução 37/04-COUN.

Com vistas a dialogar com as variáveis presentes nos discursos dos gestores e informantes-chave, destacamos o **Modelo de Múltiplos Fluxos (*Multiple Streams Model*)** que foram elencados como categorias gerais, cunhado pelo autor John W. Kingdon (2011)³.

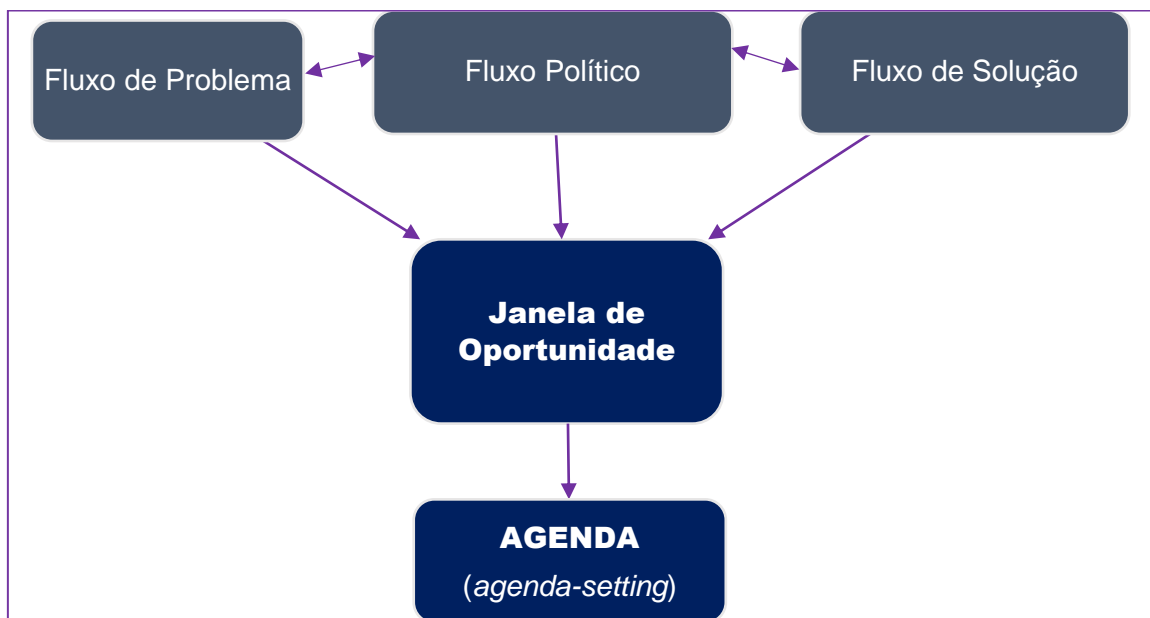
³ O referido autor recebeu o prêmio Aaron Wildavsky em 1994, citado como "uma contribuição duradoura para o estudo da política pública". A influência de Kingdon atingiu vários campos e milhares de estudantes através de Agendas e outras publicações, que são um tributo à forte teoria e vários

No processo de formulação de políticas públicas encontra-se o processo de formação da agenda de políticas governamentais (*agenda-setting*), que aparece a partir de um problema, questionando como uma questão se torna importante e/ou o que chama a atenção do governo/empreendedores políticos (*policy entrepreneurs*) para, assim, passar a integrar a agenda.

Prioritariamente, para o autor de *Agendas, alternatives and public policies* (Agenda, alternativas e políticas públicas), cuja primeira publicação ocorreu em 1984, os cientistas políticos não deram muita atenção para a formulação da agenda (*agenda-setting*).

A representação gráfica demonstra o proposto por Kingdon – os Múltiplos Fluxos, que quando se encontram ou se interconectam (*coupling*) geram a janela de oportunidade e, possivelmente, a formulação/mudança na agenda. A Figura 1 apresenta esses fluxos, a saber: 1) o fluxo de problemas (*problem stream*); 2) o fluxo de soluções ou alternativas (*policy stream*); e 3) o fluxo de política (*political stream*) (KINGDON, 2011).

FIGURA 1 – MODELO DE MÚLTIPLOS FLUXOS



FONTE: A Autora (2015) com base em KINGDON (2011) e adaptada de CAPELA (2004).

No *fluxo de problemas*, uma questão passa a ser um problema quando este chama a atenção dos formuladores de políticas públicas. Pode ocasionar de eventos, crises, símbolos, indicadores e de *feedback* de ações.

As pessoas ao redor do governo (*formuladores de políticas públicas*) prestam atenção a alguns potenciais problemas e ignoram outros. Às vezes, essa atenção é afetada por mais ou menos a indicação sistemática do problema; em alguns momentos capturam sua atenção a existência de eventos dramáticos, ou retorno do funcionamento de programas existentes nos quais nem tudo pode estar bem, ou a necessidade de determinado tema ser abordado. (KINGDON, 2011, p. 90, tradução nossa, grifo nosso). Percebe-se que há um problema lá fora, não necessariamente com pressão política ou percepção.

Relacionado ao fluxo de problema, Kingdon marca a diferença entre a condição e problema. Essas condições são dados, informações e fatos que descrevem a situação. As condições começam a definir-se como problemas quando começamos a acreditar que devemos fazer algo sobre elas, portanto, "*problems are not simply the conditions or external events themselves; there is also a perceptual, interpretive element*", ou seja, "problemas não são simplesmente condições ou eventos externos próprios; existe também a percepção, o elemento interpretativo" (KINGDON, 2011, p. 109-110, tradução nossa). Dessa forma, a importância dos formuladores de políticas e o governo priorizarem ou destacarem a situação como um problema e elevá-la à agenda.

Em geral, nem todas as condições são vistas como um problema. Para a condição ser um problema, as pessoas devem se convencer de que algo deveria ser feito para mudá-la.

John Kingdon considera as políticas públicas como um conjunto formado por quatro processos: o estabelecimento de uma agenda de políticas públicas; a consideração das alternativas para a formulação de políticas públicas, com base em quais escolhas serão realizadas; a escolha dominante entre o conjunto de alternativas disponíveis; e, finalmente, a implementação da decisão. O autor preocupa-se mais com os dois primeiros processos – os estágios pré-decisórios: a formação da agenda (*agenda-setting*) e a especificação de alternativas (*policy formulation*) (CAPELA, 2004, p.15).

O *fluxo político* se dá pela coalizão e é construído a partir de barganha e negociação política. Neste fluxo, três elementos exercem influência sobre a agenda: o clima ou humor; forças políticas organizadas (exercidas por grupo de pressão); e mudanças dentro do governo. Para Kingdon, o início de um novo governo é o momento mais propício para as mudanças na agenda. “*Flowing along independently of the problems and policy streams is political stream, composed of such things as public mood, pressure group campaigns, election results, partisan or ideological distributions in Congress, and changes of administration*”. (KINGDON, 2011, p.145) diz respeito às eleições, pressões de grupos, resultado de eleições, às disputas no Congresso e às trocas de administração.

O clima nacional (*national mood*) é a convergência de ideias e pensamentos de um número expressivo da população sobre determinado tema, e certamente isso pode afetar os processos políticos. As mudanças do clima nacional são oportunas para agendamento de mudanças (KINGDON, 2011, p.147).

As forças políticas organizadas (*organized political forces*) emergem do fluxo da política; são as ações de grupos de pressão, mobilizações, disputas da elite, que podem agendar seus interesses e de que forma pessoas ligadas ao governo reagiriam a essas ações. Mudanças na política, nos grupos, nos líderes, no Congresso, para esta pesquisa, pode-se considerar mudanças na gestão administrativa da universidade que geraram possibilidade de agendamento de novos temas. Assim se produz uma lista restrita de propostas, reunindo algumas ideias que sobrevivem ao processo de seleção.

Os grupos de pressão, a opinião pública, as pressões do legislativo e das agências administrativas, os movimentos sociais, o processo eleitoral, entre outros fatores, determinam o clima político para a mudança da agenda governamental, podendo tanto fornecer uma mudança quanto restringi-la. (KINGDON 2011, CAPELA, 2004).

O *fluxo de soluções ou alternativas* é um fluxo construído por um consenso, com base na persuasão e difusão de ideias. A comunidade que gera alternativa pode ser de pesquisadores, assessores parlamentares, acadêmicos, funcionários públicos e analistas.

Este fluxo não exerce influência direta sobre a oportunidade de mudança na agenda: as propostas, alternativas e soluções elaboradas nas comunidades chegam à agenda apenas quando os problemas são percebidos ou demandas políticas criam oportunidades para essas ideias. Para Kingdon, a definição do problema caminha independente da formulação de soluções.

As comunidades políticas (pesquisadores, especialistas etc.) debatem determinadas situações e identificam problemas e propostas de soluções. De acordo com Kingdon, as soluções podem ser consideradas mais pela organização das ideias do que pela pressão de grupos. Os técnicos e burocratas (burocratas em nível de rua/*street level bureaucracy*) são atores fundamentais no processo de acatar ou desconsiderar uma ideia, solução, argumentando sua incapacidade (capacidade) de execução.

No que corresponde à agenda, localizar a real agenda política do governo exige uma profunda e prolongada análise de amplas arenas de ação política, formulação política e definição política. O livro *Agendas, Alternativas e Políticas Públicas*, de Kingdon, estabeleceu uma importante fundamentação teórica, de modo geral após 1984, para o conhecimento do processo de formulação política. “*He defines the policy agenda as the list of subjects to which government officials and those around them are paying serious attention*”. Ele definiu a agenda política como “a lista e assuntos a que funcionários do governo (formuladores) e aqueles ao seu redor estão prestando séria atenção” (KINGDON, 2011, prefácio, vii, tradução nossa).

Esse modelo explicado será utilizado como metodologia da política pública e irá conjuntamente com a análise de conteúdo das entrevistas identificar possíveis respostas ao problema de pesquisa.

Por fim, para a análise dos resultados obtidos através das transcrições das entrevistas, utilizou-se o recurso da análise de conteúdo, subsidiado pela técnica proposta por Laurence Bardin (1977). A estruturação da análise de conteúdo, no que se refere ao método, se apresenta da seguinte forma: organização da análise por fases – **1)** A pré-análise; **2)** A exploração do material; e **3)** O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Indicando a fase **1)** A pré-análise – é a fase da organização do material a ser analisado para torná-lo operacional. Segundo Bardin (1977, p. 95) o pesquisador

realiza a escolha dos documentos, formula as hipóteses e objetivos e elabora indicadores (que fundamentam a interpretação final). Realiza o contato com os documentos destacando impressões e orientações.

2) Exploração do material – explorar as entrevistas e os documentos, é a fase que diz respeito a todo processo de leitura e de codificação do material coletado. É o momento de categorização e classificação destes, passando os dados brutos para os dados de forma organizada.

“Uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas [...] as entrevistas, não obstante, também são fontes essenciais de informação para o estudo de caso” (YIN, 2001, p. 112). Conforme destacado por YIN as entrevistas propiciam questionamentos a respondentes-chave sobre os fatos de forma geral e até mesmo peça sua opinião sobre alguns eventos, é importante sublinhar este fato, pois nessa pesquisa isso ocorreu.

“Informantes-chave são sempre fundamentais para o sucesso de um estudo de caso. Essas pessoas não apenas fornecem ao pesquisador do estudo percepções e interpretações sob um assunto, como também podem sugerir fontes nas quais pode-se buscar evidências corroborativas – e se pode iniciar a busca a essas evidências. (YIN, 2001, p. 112).

3) O Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação – é a fase que se trabalha com os dados codificados e categorizados; é o tratamento informático e a inferência que venham a ser o tratamento dado aos polos da comunicação (BARDIN, 1977, p. 101). A interpretação é o momento em que busca o que se esconde por traz das falas e dos documentos produzidos (reescrita das entrevistas).

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples ou complexas permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. (BARDAN, 1977)

Dessa forma a análise dos resultados da pesquisa irá destrinchar e aprofundar os aspectos ora citados de cada categoria.

Indicando a fase 1) A Pré-análise, temos que se trata da fase da organização do material a ser analisado para torná-lo operacional (BARDIN, 1977). Quanto à escolha dos documentos para esta pesquisa, por conta da experiência com a

temática, da militância das discussões das políticas afirmativas e de trabalhos já desenvolvidos anteriormente, obtive acesso à parte dos documentos que compõem o levantamento para a pesquisa; posteriormente elenquei o problema e os objetivos do presente trabalho. Em seguida, retornei de forma mais sistemática e aprofundada à verificação dos documentos. Segundo Bardin (1977), os fatores não seguem, obrigatoriamente, uma ordem cronológica: a escolha de documentos depende dos objetivos, ou inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis. A meu ver, meu percurso seguiu mais na direção da segunda possibilidade.

No que se relaciona às regras, posso afirmar que a regra de pertinência (os documentos retidos devem ser adequados, como fontes de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise) se confirmou na construção da pesquisa. Os índices e indicadores (categorias) da pesquisa foram apontados levando-se em consideração as entrevistas (entrevistas de inquérito), que nos apresentaram dados/frequências e não necessariamente somente pela indicação destes através de documentos. Portanto, como descrito pela autora, o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem.

[..]Se se parte do princípio de que esse tema possui tanto mais importância para o locutor, quanto mais frequentemente é repetido (caso da análise sistemática quantitativa), o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros. (Bardin, 1977, p. 100).

2) Exploração do material – explorar as entrevistas e os documentos, é a fase que diz respeito a todo processo de leitura e de codificação do material coletado. É o momento de categorização e classificação destes, passando os dados brutos para os dados de forma organizada. Para esse fim, foram realizadas entrevistas individuais, com roteiro de entrevista semiestruturado, e quando da indicação de outros informantes-chave pelos gestores e/ou informantes-chave já pré-estabelecidos, como de fato ocorreu, verificou-se a técnica da “Bola de Neve”.

As entrevistas foram necessárias para captar elementos que auxiliaram na resposta ao problema de pesquisa e que corroboraram para o alcance dos objetivos e confirmação das hipóteses, bem como trouxeram elementos que em conjunto indicaram os múltiplos fluxos da política. Sendo assim, as entrevistas foram gravadas e em seguida transcritas, o que possibilitou fazer uma escuta atenciosa e rever

aspectos e detalhes importantes destacados pelos atores institucionais que fizeram parte dessa conjunção política.

Quanto à exploração do material, no prisma da análise qualitativa, as entrevistas apresentam comportamentos distintos para a análise, pois foram analisadas ora pergunta por pergunta, ora entrevistado por entrevistado, identificando as particularidades, o que se tratava de semelhanças e de divergências no conteúdo de seu discurso e nos outros discursos, também o que aparecia e vinha ao encontro com a documentação analisada e a convergência e divergência com as categorias gerais, a janela e com a agenda política. No que tange à análise dos documentos, esses foram relidos, destacando-se os aspectos importantes presentes nos capítulos teóricos e na combinação com os outros elementos trazidos nas entrevistas.

No prisma da análise quantitativa, o recurso utilizado foi o informático. O programa utilizado foi o *linguística insite*, que apresentou o tratamento de dados quantitativos através de contador de palavras e processador linguístico de corpus – analisador estatístico de textos. As frequências das palavras demonstram o comportamento no conteúdo trazido por cada entrevistado e possibilita o caminho ao encontro dos elementos levantados na análise qualitativa, que quando combinados nos trazem informações valiosas do percurso da política. Foram realizados alguns filtros para separação de **conjunções e advérbios**. Em seguida foram selecionadas as palavras com maior ocorrência até o número de 5 repetições, algumas totalizando a ocorrência de 70 repetições no conjunto da questão de cada questão na junção de todos os entrevistados, por exemplo: a questão número 1 dos entrevistados a, b, c, d, e; considerando as respostas.

O conteúdo trazido na fala de cada gestor e/ou informante-chave nos possibilitou compreender sob suas perspectivas os elementos históricos, institucionais, enfim, os encaminhamentos realizados para a efetivação de uma agenda de discussão e ação da política afirmativa na universidade.

No que se referem às categorias, estas foram tratadas de duas formas: as **categorias gerais** que se referem aos elementos da construção da agenda da Política Superior Indígena na UFPR, que são os Múltiplos Fluxos (problema, político, soluções e alternativas) de Kingdon (2011), as categorias foram pensadas e elaboradas a partir da metodologia da política, considerando os fluxos de problema, político, soluções ou

alternativas como categorias gerais e os elementos históricos (eventos e *feedback* das ações governamentais) e as dificuldades (crises e símbolos); os elementos institucionais (clima ou humor) e o impacto, importância e decisão e as **categorias específicas** que se referem aos elementos destacados e que compõem as perguntas e as frequências/ocorrências de palavras oriundas do material coletado através das entrevistas que foram realizadas e transcritas utilizando-se a análise quantitativa através da técnica proposta por Bardin.

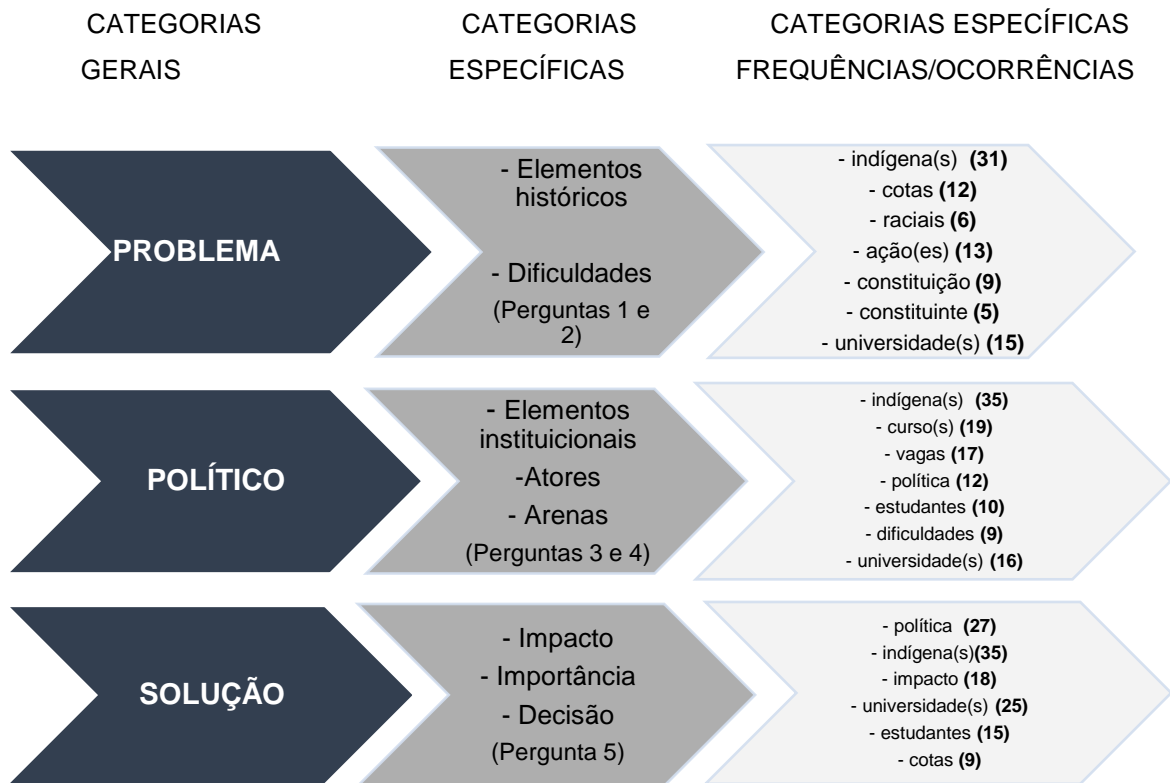
3) O Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação – no qual se trabalha com os dados codificados e categorizados, tratamento informático e a inferência, que venha a ser o tratamento dado aos polos da comunicação (Bardin, 1977). Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples ou complexas permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

As entrevistas foram realizadas com gestores e informantes-chave da política na UFPR que estiveram presentes e atuaram na implementação da política pública afirmativa e são essenciais nessa conjunção.

Delimitada a estruturação da análise de conteúdo, no que se refere ao método, organizada por fases, sublinhamos que foram realizadas entrevistas com a participação de cinco gestores e/ou informantes-chave que estiveram presentes na implementação da política na Universidade Federal do Paraná – UFPR, aqui intitulados como entrevistados **a, b, c, d, e**, resguardando, assim, o anonimato dessas pessoas. Atores estes com atuação como pró-reitores, docentes, técnicos administrativos, entre outros sendo que alguns fizeram parte da Comissão do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR (UFPR, 2004a).

Abaixo o Diagrama de Processos – Categorias com as *categorias gerais* e as *categorias específicas*, divididas em dois grupos.

FIGURA 2 – DIAGRAMA DE PROCESSOS – CATEGORIAS



FONTE: A Autora (2016).

O Diagrama de Processos – Categorias disposto a cima apresenta as categorias da forma como foram pensadas e elaboradas a partir da metodologia da política – Múltiplos Fluxos de Kingdon, considerando como Categorias Gerais os fluxos de problema, político, soluções ou alternativas. Já as Categorias Específicas foram separadas em dois grupos: o primeiro trazendo os elementos específicos da categoria geral divididos em históricos e dificuldades contemplados pelas perguntas 1 e 2 do roteiro de entrevista semiestruturado; pelos elementos institucionais, atores e arenas contemplados pelas perguntas 3 e 4 e o impacto, a importância e decisão contemplados pela pergunta 5. O Segundo grupo apresentando uma amostra das frequências/ocorrências das palavras (análise quantitativa) oriundas do material coletado através das questões presentes nas falas dos entrevistados. Essas palavras com o número de ocorrências/vezes (como exemplo: - indígena(s) **(31 vezes)**, - cotas **(12 vezes)**) que apareceram para cada elemento demonstram a centralidade delas no discurso dos entrevistados e trazem à tona respostas pontuais aos questionamentos.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS E TERRITÓRIO DO ESTUDO

Para compreendermos as dimensões da política, é de fundamental importância destacar os aspectos das diferenças entre *policy*, *politics* e *polity*, e isso se tornou possível através do estudo de Frey (2000). De acordo com o autor, para a ilustração dessas dimensões adota-se na ciência política o emprego dos conceitos em inglês de *polity*' para as instituições políticas, *politics*' para os processos políticos e *policy* para os conteúdos da política. Para tanto, o autor propõe:

a dimensão institucional **polity**' se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; no quadro da dimensão processual **politics**' tem-se em vista o processo político, frequentemente de caráter conflituoso no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; a dimensão material **policy**' refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas [...] (FREY, 2000, p. 216-217).

Com esse entendimento e diferenciação, elemento necessário para se evitar possíveis confusões conceituais, parti para os aspectos relevantes da política pública, da análise de políticas públicas e seus desdobramentos.

Como ponto de partida proponho descrever a política pública como a “ação do governo” (termo expresso por diferentes autores), abordando, assim, uma breve conceituação e histórico dos estudos de políticas públicas. A política pública é um campo multidisciplinar que busca “colocar o governo em ação” e/ou “analisar essa ação” (variável independente) e quando necessário indicar “mudanças no rumo dessas ações” (variável dependente) (SOUZA, 2012, p. 69). A política pública, após a formulação, desdobra-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação.

A política pública como área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos Estados Unidos da América (EUA). Na Europa, a área de políticas públicas surge como desdobramento de trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e do governo, produtores de políticas públicas. Entretanto, nos EUA observa-se que a ênfase se dá nos estudos “sobre a ação do governo”. Para tanto, nota-se que os estudos sobre políticas públicas e/ou sobre “o governo em ação” não são novos na ciência política, tendo ganhado destaque a partir da emergência de programas de bem-estar social (OLIVEIRA, 2013, p. 16).

O final dos anos 70 marcou o início efetivo dos estudos de políticas públicas no Brasil, assim, o campo de públicas vem ganhando destaque no meio acadêmico. O trabalho realizado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) e pela Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) é enfrentar os desafios teóricos e metodológicos dos estudos em políticas públicas no Brasil. Muito da literatura especializada não tem tradução para o português, mas o interesse dos pesquisadores pelos processos de planejamento, implementação e avaliação das políticas públicas, em diversas áreas, principalmente as do campo de públicas, vem expandido os estudos da área.

Para explicitar o que são políticas públicas, Souza (2012, p. 68) nos apresenta a definição de diversos autores, tais como: Mead (1995)⁴ a define como “um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas” e Lynn (1980) como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Para Peters (1986), política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegações, e que influenciam a vida dos cidadãos. Para Dye (1984), “o que o governo escolhe fazer ou não fazer” e segundo Laswell, a mais conhecida, “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o que, por que e que diferença faz”. Para Lowi, considerada a mais clássica definição, a política pública é:

uma regra formulada por alguma autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular o comportamento individual ou coletivo através do uso de sanções positivas ou negativas”. (LOWI apud REZENDE (2004:13) apud SOUZA, 2012, p. 68, grifo nosso).

É evidente que não há consenso sobre a definição de políticas públicas, no entanto, esse panorama nos traz um leque de possibilidades de interpretações. Por outro lado, auxilia para o que pretendo desenvolver na pesquisa em questão, como destacado, por exemplo, na visão de Lynn descrita acima: “um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”, o que vem ao encontro com o que aqui proponho tratar e que será desvelado nas ações de gestores públicos na discussão dos resultados.

Percebe-se que há uma conjunção de atores que podem estar envolvidos de alguma maneira no processo de políticas públicas, agindo direta ou indiretamente em

⁴ Mead, Lynn, Peters, Dye, Laswell, Lowi apud SOUZA, 2012, p. 68.

aspectos ou fases delas. Assim, Silva (2012, p. 21) destaca “A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada nos governos, e não necessariamente se restringe à participação formais, já que os informais são também importantes”. Dessa forma, sublinho a participação dos movimentos sociais, das comunidades acadêmicas, comunidade externas e diversos atores envolvidos no processo político da agenda de pesquisa e apresentados posteriormente.

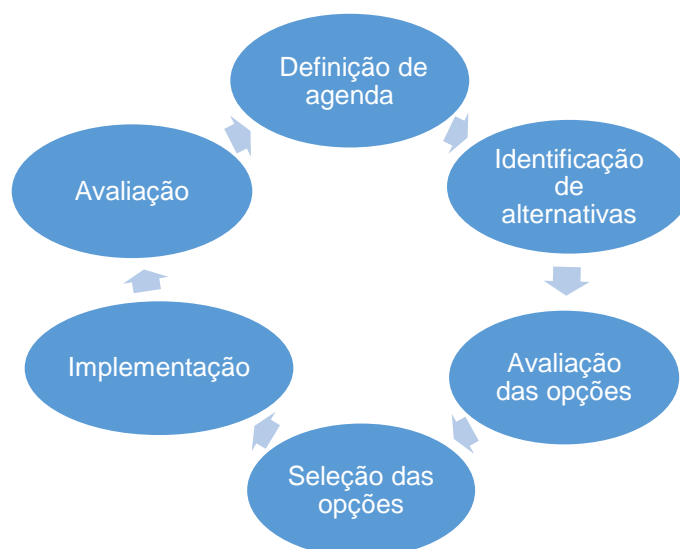
3.1 ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Dentro da contextualização das políticas públicas existe um ciclo, denominado “Ciclo das políticas públicas”, ou “ciclo político” (*policy cycle*), ou “fases da política”, ou fases do “processo de políticas públicas”, que é constituído, por exemplo, por definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.

Segundo Oliveira (2013, p. 16), o termo “política pública”, não abarca uma única dimensão da política, mas um conjunto de processos que podem ser desagregados em fases que, no todo, são denominados por “ciclo de políticas pública” (*policy cycle*).

Ao longo desta pesquisa, pode-se verificar que esse desenho das fases ou ciclos das políticas públicas aparece de diferentes formas, como nos exemplos expostos abaixo.

FIGURA 3 – CICLO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 1



FONTE: A Autora (2015).

A análise de políticas públicas, como o próprio nome já diz, indica analisar a política pública. Mas de que forma? Com quais objetivos? Analisa-se todo o ciclo ou o fragmenta analisando as suas respectivas fases?

Outro aspecto relevante quando partimos para análise pode ser compreender a visão do gestor. Dessa forma, estudar o ciclo da política pública ou as fases detalhadamente (conjuntamente ou separadamente) é algo comum nos diversos estudos sobre análise de políticas públicas, geralmente aparecendo explorado separadamente dando ênfase a “uma” ou “algumas” fases. Para compreender esse universo é necessário buscarmos respostas a essas perguntas.

O “Ciclo das políticas públicas”, ou “fases da política”, ou fases do “processo de políticas públicas” é constituído em alguns exemplos por: 1) definição de agenda, 2) identificação de alternativas, 3) avaliação das opções, 4) seleção das opções, 5) implementação e 6) avaliação. Pode aparecer também constituído por diferentes fases, como para Howlett e Ramish apud Oliveira (2013, p. 16), que apresentaram o ciclo composto por 1) construção de agenda, 2) formulação da política, 3) processo decisório, 4) implementação e 5) avaliação. Entretanto, em outros estudos constam que esses ciclo/fases/processos ganham mais elementos, sendo composto por: 1) identificação do problema, 2) formação/montagem da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação e 7) extinção, como a exemplo apresentado na Figura 4.

FIGURA 4 – CICLO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 2



FONTE: SECCHI (2015).

O quadro a seguir apresenta o processo da política pública, composto pelo processo político, pela descrição genérica da etapa e os agentes participantes das fases da política, detalhando a identificação do problema, agenda dos agentes, formulação de política, legitimização da política, implementação da política e avaliação da política, elementos que nos auxiliam muito na compreensão de cada etapa, apresentado com uma forma distinta das anteriores.

QUADRO 1 - PROCESSOS DA POLÍTICA PÚBLICA

Processo político	Descrição genérica da etapa	Agentes participantes
Identificação do problema.	Identificação dos problemas políticos por meio da demanda de indivíduos e grupos de ação governamental.	Instituições formais e informais (responsáveis por identificar este problema por pressões sociais, econômicas, políticas, ambientais ou culturais).
Agenda dos agentes.	Atenção na mídia e nos órgãos públicos oficiais sobre problemas públicos específicos para definir o que será decidido.	Instituições formais e informais (responsáveis por discutir o problema e apresentar demandas ao governo).
Formulação de política.	Desenvolvimento da proposta de política pelo interesse de grupos.	Instituições formais, informais e o governo (a responsabilidade é compartilhada, mas, dependendo do arranjo institucional existente, um deles será o responsável por consolidar a formulação da política).
Legitimização da política.	Definição da ação e política como sendo oficial, tomando-a lei.	Governo (responsabilidade típica do governo que garante a legitimidade da política).
Implementação da política.	Implementação da política pelas burocracias, gastos públicos, regulações e outras atividades afins.	Governo e instituições formais, informais (a responsabilidade é compartilhada, mas normalmente é coordenada pelo governo. Em alguns casos é exclusivamente implementada pelo governo).
Avaliação da política.	Avaliação continuada da política pública tanto em termos de processo quanto de resultado.	Governo e instituições formais, informais (a responsabilidade é compartilhada, mas o governo necessariamente deve avaliar a sua política. As instituições formais e informais, quando bem-estruturadas e atuantes, sempre como uma espécie de auditoria dos resultados e grupo de pressão para melhoria das ações com intuito de não desvirtuar dos objetivos definidos pela política).

FONTE: SILVA (2012).

Inclusive no Brasil, como destacado por Oliveira (2013), as três primeiras fases têm sido as mais estudadas pela ciência política, ou seja, a construção de agenda,

formulação da política e processo decisório. Esta pesquisa destacará a fase pré-decisória, que é “a construção da agenda”.

Cada momento/fase desse ciclo é complexa por conta de sua especificidade, acredito, portanto, que é nesse sentido que os estudos na área tomem como premissa analisar uma ou algumas fases detalhadamente das políticas públicas.

Na fase de elaboração de programas e de decisão, é preciso escolher a mais apropriada entre as várias alternativas de ação. Normalmente, precedem ao ato de decisão propriamente dito processos de conflito e de acordo envolvendo pelo menos os atores mais influentes na política e na administração. Em geral, a instância de decisão responsável decide sobre um programa de compromisso negociado já antecipadamente entre os atores políticos mais relevantes. Decisões verdadeiras, isto é, escolhas entre várias alternativas de ação, são raras exceções nessa fase do ciclo político (FREY, 2000, p. 228).

Os atores envolvidos são inicialmente os financiadores dos programas, os seus dirigentes e os técnicos do programa. A crítica à tradicional perspectiva hierárquica, *top-down*, leva a considerar os interesses e necessidades dos “clientes” ou beneficiários do programa. A abordagem *top-down* considera a política executada/avaliada de cima para baixo (alto escalão, gestores etc.), entretanto, a abordagem *bottom-up* considera a abordagem de baixo para cima, articulada por grupos de pressão, movimentos sociais.

A avaliação, por sua vez, pode apontar os problemas da política pública que já se encontra em funcionamento e que só foram constatados após a implementação. A avaliação indica os caminhos a serem seguidos para a correção dos problemas e a adequada execução da política, com vistas a atingir os resultados desejados – e, portanto, o sucesso do governo naquela área e/ou política (OLIVEIRA, 2013, p.17). A etapa da avaliação é pertinente por apontar os caminhos e possíveis erros na implementação e execução, ponderar os pontos positivos e negativos da política e traçar se necessário nossos rumos para um bom desempenho da política.

Por fim, verifica-se que pode ser usada por gerentes de outros programas e de serviços similares do setor público; agentes do governo federal e representantes de organizações da sociedade civil e de fundações; membros das câmaras legislativas

dos distintos níveis de governo; cientistas sociais; por outros avaliadores; pelas organizações; pelo público em geral. (FARIA; FILGUEIRAS, 2012).

A Constituição de 1988 impulsionou a expansão do emprego público e contribuiu para a universalização de serviços básicos, como saúde, educação e segurança pública, resultando, assim, na importância da burocracia das ruas. A literatura de Lotta (2010, 2012) e Lipsky (1980) abordando esses burocratas tem apontado as principais discussões existentes tanto em nível internacional como nacional. Para a maioria dos cidadãos, sua relação com o Estado ocorre através desses agentes de Estado (burocratas em nível de rua), pois esses servidores em suas atividades provêm serviços públicos, discriminam quem tem ou não acesso a serviços e estipulam sanções aos cidadãos.

A discussão sobre o papel e influência dos burocratas no processo de implementação é central e importante para compreendermos como essas ações são colocadas em prática e quais são os fatores que influenciam na mudança de rumos e nos resultados das políticas públicas (LOTTA, 2012, p. 21).

A relação entre burocracia, organização e implementação das políticas é importante porque discute o porquê de políticas serem bem-sucedidas ou fracassarem. Nos diversos estudos de políticas públicas, principalmente no Brasil, o campo é bastante incipiente. A maioria deles se remete à atuação da alta burocracia, ou seja, dos homens públicos de carreira, que são detentores de saber especializado e que ocupam altos cargos na máquina pública, conseqüentemente, tornam-se os responsáveis por decisões de políticas públicas.⁵

Contudo, existe um outro segmento da burocracia que está vinculado à prestação de serviços à comunidade. Atualmente esse segmento é crescente, tendo considerável importância nos processos de criação dos estados de bem-estar social e da universalização dos serviços básicos. São eles os burocratas em nível de rua (*street level bureaucracy*).

⁵ Cf. consta no Artigo BUROCRATAS A NÍVEL DE RUA E SUAS AÇÕES - OLIVEIRA, V. S.; SCHNEIDER, D.; HOROCHOVSKI, R. Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. Apresentado no I Simpósio Brasileiro de Desenvolvimento Territorial Sustentável, no GT 2) Redes Sociais e Políticas Públicas, em 30/10/2015.

Para Lipsky (1980), os burocratas de rua são funcionários que trabalham diretamente no contato com os usuários dos serviços públicos, em um curso regular de rotina, em interação constante com os cidadãos, como, por exemplo, policiais, professores, profissionais de saúde, entre outros.

Segundo Lotta (2012), a partir de análises empíricas, os burocratas nas sociedades contemporâneas não apenas administram, mas participam com os políticos do processo de tomada de decisão, importante aspecto a ser pontuado e demonstra não só o viés da execução como também da participação mais democrática (de ideias, sugestões, críticas e tomada de rumos) desses agentes . A autora destaca que na literatura existe uma lacuna sobre os burocratas implementadores a nível de rua.

[...] os agentes de implementação lidam, em sua prática, com processos de interação que envolvem diferentes valores, referenciais e identidades. Nesses processos de interação, portanto, entram no contexto as mais variadas identidades, demandas, necessidades e referenciais, além de constrangimentos e normas institucionais, que devem ser negociados para a construção das práticas de implementação. Esses processos requerem negociações entre os diversos fatores que aparecem na interação, para que se possa, efetivamente, implementar as políticas públicas. (LOTTA, 2010, p. 53).

No caso, na referida pesquisa esses burocratas fizeram parte do processo da política de educação indígena na UFPR, e dessa forma foram entrevistados, compondo nesse quadro os servidores técnico-administrativos e/ou os gestores (servidores do alto escalão da burocracia).

3.2 POLÍTICAS SOCIAIS

As políticas públicas atuam em diferentes espaços e podem ser definidas de formas específicas, como por exemplo: políticas sociais, políticas ambientais, políticas econômicas, políticas fiscais, políticas monetárias, entre outras. Políticas sociais podem ser entendidas como as de educação, habitação, saúde, assistência social, previdência social, entre outras. Apresento breves conceitos e algumas linhas de pensamentos que contribuem para a compreensão dessa política.

As políticas sociais “se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementada pelo Estado, voltadas para a redistribuição dos benefícios

sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31).

A política social tem um recorte de classe social. A questão social, nesse cerne, como conceito, tem um enfoque político muito específico e determina também a forma como devemos encarar as condições sociais; recorta sob o viés marxista a realidade social, fazendo com que as questões de gênero, étnico-raciais, de sexualidade e todas as questões relacionadas a posições identitárias possam ser interpretadas também como fruto de desigualdades econômicas. Para exemplificar, trago a definição da questão social segundo Iamamoto (1999):

Questão Social pode ser definida como - O conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que têm uma raiz comum: a produção social é cada vez mais colectiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (IAMAMOTO, 1999, p. 27).

Desde a Constituição de 1988, a participação social tem sido reafirmada no Brasil como fundamento dos mecanismos institucionais que visam garantir a efetiva proteção social contra riscos e vulnerabilidades e a vigência dos direitos sociais (SILVA, JACCOUD; BERGHIN, 2005, p. 374). Direitos esses de todos os matizes, principalmente nesse contexto direito à educação para os povos indígenas, que necessitam de políticas públicas e políticas sociais para que minimizem as desigualdades sociais. Destacando novamente a Constituição de 1988 como um marco no processo.

Uma das relações consideradas fundamentais é a que se estabelece entre Estado e políticas sociais, ou entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que ele implementa em uma determinada sociedade. Quando se focaliza as políticas sociais (como as de educação, saúde, previdência, habitação, entre outras), os fatores envolvidos para a aferição de seu “sucesso” ou “fracasso” são complexos, variados e exigem grande esforço de análise (HÖFLING, 2001, p. 30).⁶

Os direitos sociais nos campos da educação, da saúde, da habitação estão caminhando para garantir a presença dos mais diversos atores sociais nesses espaços. Nesse contexto, remeto a aspectos trazidos por Draibe (2012): “no campo

⁶ Cf. consta em OLIVEIRA, V. S. A Mulher Indígena na Universidade. UFPR. Matinhos, 2012.

da teoria econômica, que relaciona a política social a seus efeitos redistributivos e de inversão em capital humano”.

[...]O atual ressurgimento dos estudos sobre desenvolvimento econômico parece abrir um novo e valioso curso de investigações, no qual a política social é pensada no quadro mais amplo de relação entre Estado, desenvolvimento econômico e sistemas de proteção “social”, e a dinâmica é examinada a partir dos efeitos dos sistemas de políticas sociais sobre o crescimento econômico, e não somente ao contrário, como tradicionalmente se postulou. (MKANDAWIRE, 2002 apud Draibe, 2012, p.29, grifo nosso).

Tratar sobre os aspectos de *desenvolvimento* (atrelado ao aspecto social) para além de crescimento econômico torna-se viável, pois se relacionam à questão posta, pois a política social está presente quando tratamos de cultura indígena, avanços legais conquistados por movimentos sociais, pelos indigenistas e pelos próprios beneficiários da política – os povos indígenas. Os indígenas são atores sociais que participam e querem participar através de movimentos e reivindicações dessa possibilidade, bem como estar presentes nas discussões e contribuições com a política de educação e várias outras.

O debate sobre a presença indígena no ensino superior, em que pese seu atraso não apenas no Brasil como também na América Latina – considerando-se que somente a partir dos anos 1990 tomaram forma iniciativas concretas para colocar em prática direitos estabelecidos em convênios internacionais e para a realização de diagnósticos que estampassem uma exclusão conhecida, mas até então não contabilizada em seus números escandalosos – deve ser visto não como panaceia para os imensos problemas que atingem os povos indígenas dessas regiões, mas como instrumento precioso para a construção de caminhos e de argumentos para a legitimação de suas lutas e para a construção de soluções para os difíceis dilemas com que já se deparam hoje e terão de se defrontar no futuro. (SOUZA LIMA; HOFFMANN, 2007, p.24).

As políticas sociais podem classificar-se também como políticas compensatórias, que são políticas implementadas ou patrocinadas pelo Estado com o objetivo de resgatar ou minimizar distorções sociais profundas. Exemplo: políticas de cotas, políticas de demarcação de terras indígenas etc. e também as políticas emancipatórias, que são destinadas ao empoderamento e autonomização dos grupos sociais inicialmente vulneráveis, de tal maneira que ganham independência frente à ação do Estado. (RUA, s/d).

É possível destacar que a política de educação superior indígena se apresenta como uma *política compensatória*, mas inevitavelmente ela também se trata de uma *política emancipatória*, pois desencadeia no empoderamento das comunidades

indígenas, que atuam em linhas de ação pelos movimentos sociais e também por ONGs frente ao Estado e para além como uma *política de reconhecimento*.

Outro conceito relevante que perpassa o debate é o de justiça social. Hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes (ADPF186/DF, p.73), e o de *equidade social*. Para Ronald Dworkin, “a equidade social passa a constituir um objetivo da sociedade visando a uma vida melhor no futuro se puder desfazer os entraves que desigualam as condições materiais de existência” (DWORKIN apud FREITAS; HARDER, 2013, p. 64).

Há que se registrar uma drástica transformação na própria compreensão do conceito de justiça social nos últimos tempos. Com efeito, para além das políticas meramente redistributivas surgem, agora, as políticas de reconhecimento e valorização de grupos étnicos e culturais (ADPF 186/DF, 2012, p. 72, grifo nosso). O debate por políticas de reconhecimento esta expandido e se mostrando necessário diante das mazelas sociais vivenciadas por esses grupos étnicos raciais.

É recorrente na literatura que discute questões das políticas públicas de ação afirmativa encontramos as políticas redistributivas com viés igualitário. Portanto, torna-se importante compreender essa tipologia de política apresentada no contexto das políticas sociais. Correspondente à abordagem das arenas, temos a origem de uma tipologia de políticas públicas apresentada por Lowi (1964, 1972 apud RUA, 2013, p.37), como as Política Distributivas; Políticas Redistributivas; Políticas Regulatórias; e Políticas Constitutivas ou Estruturadoras. Essas políticas conforme destacam os autores são definidas da seguinte forma:

- a)** Políticas Distributivas: são aquelas que alocam bens ou serviços a frações específicas da sociedade mediante recursos provenientes da coletividade como um todo. Exemplos: implementação de hospitais e escolas, construção de pontes e estradas, revitalização de áreas urbanas etc.
- b)** Políticas Redistributivas: são aquelas que distribuem bens ou serviços a segmentos particularizados da população por intermédio de recursos oriundos de outros grupos específicos. São conflituosas e nem sempre virtuosas. Exemplos: reforma agrária, política de transferência de recursos inter-regionais etc.

c) Políticas Regulatórias: são aquelas que estabelecem imperativos (obrigatoriedades), interdições e condições por meio das quais podem e devem ser realizadas determinadas ou admitidos certos comportamentos. Exemplos: Código Florestal, Legislação Trabalhista etc.

d) Políticas Constitutivas ou Estruturadoras: são aquelas que consolidam as regras do jogo político. São as normas e os procedimentos sobre as quais devem ser formuladas e implementadas as demais políticas públicas. Exemplos: regras constitucionais diversas, regimentos das casas legislativas e do congresso nacional etc.

Tem-se que nas políticas redistributivas prevaleceriam as lutas; nas arenas regulatórias e constitutivas, a dinâmica seria dos jogos e dos debates; e nas arenas distributivas, a dos debates (RUA, 2013, p. 46). Isso nos auxilia na compreensão das políticas sociais de ação afirmativa serem remetidas à arena de redistribuição, pois seu conceito privilegia as lutas sociais. A autora propõe ainda que nas arenas redistributivas as relações de poder e as interações dos atores acompanharia um padrão de conflitos de classe, algo muito presente nas discussões das cotas, bastante evidenciadas tanto na mídia quanto na academia, principalmente relativas às cotas raciais.

Assim, é possível aliar também a concepção das políticas sociais com a discussão das dimensões do ecodesenvolvimento, principalmente da sustentabilidade social, que é “entendida como a criação de um processo de desenvolvimento que seja sustentado por uma outra lógica de crescimento e subsidiado por uma outra visão do que seja uma boa sociedade. A meta é construir uma civilização com maior equidade na distribuição de renda e de bens, de modo a reduzir o abismo entre os padrões de vida dos ricos e dos pobres” (SACHS, 2007) o que impacta diretamente na discussão da educação pública e de qualidade e seus desdobramentos e da expansão das liberdades que dependem de outros determinantes, como disposições sociais e econômicas, como por exemplo, os serviços de educação, saúde, os direitos civis e a liberdade de participação de discussões e averiguações públicas (SEN, 2010).

Na visão de Sen, o desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades

econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos.

No contexto da discussão e apresentação da pesquisa, o destaque dado por Furtado e Sen o desdobramento das políticas públicas de educação aponta para a expansão das liberdades substantivas e de fato para a importância destas na vida dos povos indígenas, marcando dessa forma a relevância das políticas sociais. As políticas sociais objetivam proporcionar oportunidades. Assim, nas palavras de Foucault:

A alta burguesia deve velar para que a universidade continue a ser um lugar de exclusão, no qual os estudantes são cortados de seu meio real, ou seja, de um meio que se proletariza. E, além disso, *as universidades devem assegurar um número sempre crescente de rituais de inclusão no interior de um sistema de normas capitalistas*. Tem-se então um reforçamento da velha universidade tradicional, com sua dupla função de teatralização e de iniciação. Porém, logo que os estudantes entram no sistema e compreendem que se está a fim de jogar com eles, alguém tenta insurgi-los contra suas origens e seu verdadeiro; disso resulta uma tomada de *consciência política, e é a explosão revolucionária*. (Foucault, 2004, p. 16, grifo nosso).

Conforme disposto na (ADPF 186/DF, 2012, p.75) “todos sabem que as universidades, em especial as universidades públicas, são os principais centros de formação das elites brasileiras. Não constituem apenas núcleos de excelência para a formação de profissionais destinados ao mercado de trabalho, mas representam também um celeiro privilegiado para o recrutamento de futuros ocupantes dos altos cargos públicos e privados do País” (grifo nosso). Embora a passagem esteja generalizada com a expressão “todos”, poderíamos assim dizer que “muitas” pessoas têm essa compreensão e principalmente a noção das desigualdades e diferenças de oportunidades de raça, etnia e da exclusão social que perpassam a vida desses grupos de “minorias” em seu direito social.

Os avanços nas políticas e leis é também fruto da conquista de movimentos sociais e indígenas e, portanto, é fundamental e necessária a democratização do ensino. Como disposto por Nancy Fraser e Axel Honneth:

Atualmente, as reivindicações por justiça social parecem, cada vez mais, divididas entre dois tipos. A primeira, e a mais comum, é a *reivindicação redistributiva*, que almeja uma maior distribuição de recursos e riqueza. Exemplos incluem reivindicações por redistribuição de recursos do Norte para o Sul, do rico para o pobre, e (não há muito tempo atrás) do empregador para o empregado. Certamente, o recente ressurgimento do pensamento do livre mercado pôs os proponentes da redistribuição na defensiva. Contudo, reivindicações redistributivas igualitárias forneceram o caso paradigmático para a maioria das teorias de justiça social nos últimos 150 anos.

Hoje, entretanto, estamos orientados cada vez mais a encontrar um segundo tipo de reivindicação por justiça social nas “políticas de reconhecimento”. Aqui o objetivo, na sua forma mais plausível, é um mundo diversificado, onde a assimilação da maioria ou das normas culturais dominantes não é mais o preço do respeito mútuo. Exemplos incluem reivindicações por *reconhecimento de perspectivas distintas das minorias étnicas, “raciais” e sexuais, assim como de diferença de gênero*. Esse tipo de reivindicação tem atraído recentemente o interesse de filósofos políticos, aliás, alguns deles estão procurando desenvolver um novo paradigma de justiça social que coloca o reconhecimento no centro da discussão.

De modo geral, então, estamos sendo confrontados com uma nova constelação. O discurso sobre justiça social, uma vez centrado na distribuição, está agora cada vez mais dividido entre reivindicações por redistribuição, de um lado, e reivindicações por reconhecimento do outro. Cada vez mais, as reivindicações por reconhecimento tendem a predominar. (FRASER; HONNETH apud ADPF 186/DF, 2012, p. 72, grifo nosso).

Portanto, o debate suscitado nesta pesquisa provoca uma conjunção necessária para o reconhecimento e valorização dos aspectos sociais, culturais e étnicos dos diferentes povos, buscando, assim, uma justiça social para além de redistribuição igualitária de bens ou serviços.

3.3 POLÍTICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS

Além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra [...]. (Ministro Joaquim Barbosa, verbi gratia, em sede doutrinária, ADPF 186/DF, 2012, p. 87).

Ações afirmativas, políticas afirmativas, políticas de ação afirmativas são diferentes terminologias que encontramos para tratar dessa dimensão, que diz respeito a exclusão e inclusão de pessoas em diferentes espaços, e a necessidade de se voltar o olhar de forma mais apurada à questão das ditas “minorias”⁷, grupos e/ou pessoas com prejuízos históricos, como os negros (as), indígenas, deficientes, pessoas socialmente vulneráveis entre outras.

No Brasil, a ação afirmativa é ainda desconhecida da maioria da população. Entre aqueles mais familiarizados, a discussão se desenvolve principalmente em termos de ‘políticas de cotas’. (MOEHLECKE, 2000, p.4). Embora essa afirmação seja de um tempo atrás ela infelizmente ainda é recorrente e destaco aqui que políticas de Cotas é um tipo entre outros de ação afirmativa. Nas discussões no âmbito da

⁷ Ver Munanga

educação relacionados às cotas, de que tratarei mais adiante, no escopo da universidade estão os negros (atendidos por cotas raciais), estudantes de escolas públicas (atendidos por cotas sociais) e indígenas (atendidos em alguns casos por vagas suplementares e em outros por cotas), como será evidenciado adiante.

Ações afirmativas são políticas públicas destinadas a atender grupos sociais que se encontram em condições de desvantagem ou vulnerabilidade social em decorrência de fatores históricos, culturais e econômicos (FONSECA, 2009, p. 110). A necessidade dessas correções de distorções históricas e sociais encontram-se presentes no escopo dessa pesquisa.

Podemos também destacar que as ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. A ação afirmativa só se faz necessária quando percebemos um histórico de injustiças e direitos que não foram assegurados. (SEPPIR, 2015)

Para o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB UFPR, as políticas de ação afirmativa preenchem de alguma forma a brecha deixada por décadas de exclusão social e racial (SILVA apud PINHEL, SANTOS, 2014) e ainda “as políticas de ação afirmativa podem ser entendidas como políticas sociais compensatórias”. Quando designamos políticas sociais compensatórias queremos dizer que são intervenções do Estado, a partir de demanda da sociedade civil, as quais garantem o cumprimento de direitos sociais, que não são integralmente cumpridos pela sociedade. (SILVÉRIO, 2007, p. 21). Os movimentos sociais (à exemplo: negros, indígenas) que lutaram por várias pautas sociais e dentre elas a educação estão no bojo das políticas sociais compensatórias.

Conforme o disposto no Relatório da Comissão encarregada de avaliar os 10 anos de implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR (2015), as ações afirmativas:

Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho

pedagógico e não raramente impregnadas de caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. (Gomes, 2001, p. 6-7).

Esses conceitos de ação afirmativa ou política afirmativa nos permitem compreender do que elas se tratam e da importância e impacto das mesmas na sociedade, nas agendas políticas, na perspectiva da educação e na vida desses atores sociais já destacados acima.

É interessante elucidar que, ao contrário do que se costuma pensar, as políticas de ações afirmativas não são uma criação norte-americana. Elas, em verdade, têm origem na Índia, país marcado, há séculos, por uma profunda diversidade cultural e étnico-racial, como também por uma conspícua desigualdade entre as pessoas, decorrente de uma rígida estratificação social (ADPF 186/DF, 2012, p. 54). Propiciado sobretudo pelo sistema de castas

O termo ação afirmativa foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, na década de 60 do século XX, para se referir a políticas do governo para combater as diferenças entre brancos e negros. Antes mesmo da expressão, as ações afirmativas já eram pauta de reivindicação do movimento negro no mundo todo, além de outros grupos discriminados, como árabes, palestinos, kurdos, entre outros oprimidos. (SEPPPIR, 2015)

Desde da década de 1950 e 1960 países como a Índia e Estados Unidos discutem, implantam, institucionalizam as ações afirmativas. (MUNANGA, 2007). A convicção que se estabelece na Filosofia do Direito, de que tratar pessoas de fato desiguais como iguais, somente amplia a desigualdade inicial entre elas, expressa uma crítica ao formalismo legal e tem fundamentado políticas de ação afirmativa. (GUIMARÃES, 1997 apud, MOEHLECKE, 2002).

No Brasil, as ações afirmativas integram uma agenda de combate a herança histórica de escravidão, segregação racial e racismo contra a população negra. Para compreender a necessidade de uma ação afirmativa, é preciso, antes de tudo, compreender o contexto social vivido por um país, por isso o que gera preconceito por parte de setores da sociedade em muitos casos é analisar uma ação afirmativa sem antes entender o histórico que precedeu a política pública. (SEPPPIR, 2015)

As ações afirmativas no Brasil partem do conceito de equidade expresso na constituição, que significa tratar os desiguais de forma desigual, isto é, oferecer estímulos a todos aqueles que não tiveram igualdade de oportunidade devido a discriminação e racismo. (SEPPIR, 2015). Conforme, já apontado anteriormente a necessidade de se apurar o olhar para a especificidade étnico-racial e compreender que não é possível tratar os desiguais como iguais, pois nunca os foi garantido as condições neste caso principalmente no que concerne o espaço educacional e para além o espaço universitário.

Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu por unanimidade que as ações afirmativas são constitucionais e políticas essenciais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país. Elas são ações necessárias para a correção de desigualdades. Tão logo estas desigualdades desaparecem, a adoção de ações afirmativas deixa de ser necessária. (SEPPIR, 2015) e o que se espera, embora percebe-se que os processos e efetivação dessas ações demandem muitos anos, pois as desigualdades desaparecem é uma perspectiva de uma sociedade mais democrática e justa. Seria possível?

Traçados os conceitos que concernem à discussão das ações afirmativas, prosseguirei delineando *uma* forma de ação afirmativa – as cotas. Acredito ser necessário sublinhar essa questão, muito embora na UFPR, em relação à educação superior indígena, as vagas são suplementares, e não cotas. Porém, como já destacado, a Lei 12.711/12, comumente tratada como “Lei de Cotas”, as prevê para ingresso. Algumas instituições de ensino superior utilizam as cotas para o componente indígena. Atualmente, na UFPR, a lei se aplica para os estudantes que concorrem às vagas para as cotas sociais e raciais.

Cotas são ações afirmativas que “priorizam a inserção social de grupos minoritários com o histórico de exclusão [...] por meio da reserva de vagas” (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007, p. 70). Geralmente, essa reserva de vagas acontece na política (dentro do quadro dos partidos, na composição da câmara, por exemplo), na mídia, no mercado de trabalho e na educação, setores estratégicos, isto é, de poder nas sociedades contemporâneas.

Em sua constituição republicana, a Índia institucionalizou, a partir de 1950, ou seja, cerca de três anos após sua independência, um sistema de cotas em que são

reservados cargos na legislatura federal, nas legislaturas estaduais, nos conselhos de aldeia, no serviço público e nas salas das universidades, em benefício dos cidadãos membros das castas intocáveis, na proporção de 15%. Outro país que implantou e experimenta cotas são os Estados Unidos. Como consequência da luta pelos direitos civis deflagrada pelo movimento afro-americano, as cotas foram aplicadas desde a década de 60, com a finalidade de oferecer aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade racial crescente. (MUNANGA, 2007, p. 9)

[...] Os intelectuais indígenas têm bastante clareza de que se o acesso às universidades é importantíssimo e que as **cotas** podem servir como um instrumento valioso tanto para a situação de povos territorializados – ainda que muitos de seus integrantes estejam em trânsito permanente entre esses territórios e ambientes urbanos deles próximos ou distantes, ou que nesses territórios suas aldeias muitas vezes estejam adquirindo o perfil de cidades – quanto para aqueles que, muitas vezes motivados pela busca da educação [...]. Afinal, salvo pelos cursos específicos de formação de professores que vêm surgindo, foram pouquíssimos os indígenas que acessaram universidades públicas antes de em algumas delas existir **cotas** [...] (SOUZA LIMA; HOFFMANN, 2007, p. 16).

As cotas se tornaram um assunto bastante polêmico na sociedade e no espaço universitário especialmente nos anos 2000 por conta da discussão da *democratização do ensino* e pela implementação das políticas afirmativas/ação afirmativa nesse espaço. Ainda é assunto velado e as discussões carregam convergência e divergências nos mais variados espaços sociais e, principalmente, dentro das universidades. No conselho universitário da UFPR não foi diferente, muito embora o foco se deu na discussão maior das cotas raciais e no desconhecimento e pouca atenção à política para estudantes indígenas.

Essas divergências e convergências estavam presentes na UFPR na época da eclosão dos debates. Os gestores, ao serem entrevistados, questionados sobre o processo de discussão e implementação, aponta em seus depoimentos:

[...] o conjunto do conselho enquanto da votação e eles estavam tão preocupados com as cotas raciais que não discutiram muito cotas sociais, ou seja, cotas de estudantes públicos, como também não tiveram grande discussão em relação às cotas e depois é que eles viram que eles tinham que realmente ter uma postura diferenciada, que a instituição tinha que ter uma postura diferenciada para atender à população indígena. (Entrevistado d).

[...] das dificuldades desse ponto de vista em específico não teve, falando bem pontualmente, para aprovar [...] Porque as pessoas ignoraram inteiramente a questão de educação indígenas das políticas indígenas de demanda indígena. Assim, não tinha nada, a ponto de eu acho que isso devo ter mencionado no texto e alguém me perguntou se os índios sabem assinar? Então, se eles estão entrando na universidade tem ensino médio? É um

desconhecimento absoluto, então, bastou a proposta de se, quando era para justificar que seriam vagas suplementares, um apelo à constituição, uma ideia de sociedade distinta de diferentes escalas no território nacional, então, com direitos específicos e que as necessidades tinham que ser respeitadas, porque inclusive tinha garantia constitucional, isso fez com que nenhum argumento mais se levantasse contra isso disse que tinha que ter uma política de permanência específica e por causa disso, também, não gerou nenhuma discussão mais porque então parecia que estava ali pré-estabelecido pela própria constituição, uma referência à própria constituição, e aí em relação ao número, ao como, ao qual ninguém disse absolutamente nada. Isso foi realmente nada e essa política foi aprovada em 10 minutos, então não houve. Para o meu espanto e satisfação, porque aí, uma vez isso posto, e então, porque era diferente, então também garantia um espaço de trabalhar de uma forma distinta na implementação das vagas de estudantes indígenas do que em relação às demais cotas. (Entrevistado e).

quase nenhuma dificuldade foi enfrentada, porque as cotas indígenas, elas tinham menor impacto naquilo que é a ambição eu diria acadêmica; agora só vai ter impactos no momento em que eles entram, porque na verdade a aprovação foi uma aprovação, tipo, sem conhecimento muito grande da comunidade universitária. (Entrevistado d. Grifo nosso).

A efervescência da discussão de cotas trouxe para o cenário do ensino superior indígena *um impulso* pelas lutas ao direito a uma *educação escolar diferenciada*. Trataremos sobre isso mais adiante.

Neste contexto, faço minha as palavras de Souza Lima (2007, p. 20):

“a presença indígena na universidade, contudo, demanda mudanças nas estruturas universitárias mais profundas e/ou de natureza distinta da reserva de vagas. É por isso que ‘a cota’ pode muitas vezes funcionar como um rótulo simplificador, que subsume uma variedade de programas afirmativos especificamente pensados para atender às demandas indígenas”.

É possível destacar outro resultado importante no que concerne às políticas de ação afirmativa: a criação de lideranças dentre esses grupos discriminados, capazes de lutar pela defesa de seus direitos, além de servirem como paradigmas de integração e ascensão social (ADPF 186/DF, 2012, p. 71).

É certo afirmar, ademais, que o grande beneficiado pelas políticas de ação afirmativa não é aquele estudante que ingressou na universidade por meio das políticas de reserva de vagas, mas todo o meio acadêmico, que terá a oportunidade de conviver com o diferente ou, nas palavras de Jürgen Habermas, conviver com o outro (ADPF 186/DF, 2012, p.76).

Dessa forma, amarrando a discussão das políticas afirmativas com o recorte pautado mais especificamente na discussão étnico-racial à questão da Universidade, cabe enfatizar que uma das grandes questões deste século seria, talvez, buscar formas de “des-subjetivar” o que há de colonizado em nós e buscar estratégias

políticas que retomem saberes e práticas de povos que não partam, necessariamente, da racionalidade cartesiana do ocidente. Com isso não sugerimos que as formas de saber ocidentais não são úteis, mas, sim, que a linha entre sua utilização e sua imposição colonizadora é muito tênue.

É o que sugere Oliveira (2010) quando ressalta que:

Disciplinas feministas, teorias de uma história “vista” de baixo, denúncia do colonialismo ocidental: várias questões que hoje integram as disciplinas universitárias advêm da entrada em cena de grupos sociais marginalizados e membros de sociedades tidas como exóticas. No entanto, todas essas questões ainda são apresentadas por meio de uma episteme particular: aquela vista como a única capaz de produzir a verdade e que, no Ocidente, recebeu a chancela da ciência. (OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Essa fala “subalterna”⁸ reivindica uma posição legítima perante os mecanismos de produção de saber que têm, na universidade, seu *locus* por excelência, ou, na direção do que aponta Bourdieu (2002), sua instância legitimadora. Sendo assim, a universidade se torna um campo entremeado de embates políticos no qual diferentes atores sociais disputam a legitimidade do saber acadêmico.

Contudo, para Guattari (1990), uma mesma perspectiva ético-política atravessa as questões do racismo, do falocentrismo, dos desastres legados por um urbanismo que se queria moderno, de uma criação artística libertada do sistema de mercado, de uma pedagogia capaz de inventar seus mediadores sociais etc. Tal problemática, no fim das contas, é a da produção de existência humana em novos contextos históricos. É pautando o que tem sido dito tanto por pesquisadores das questões étnico-raciais quanto pelos(as) próprios(as) estudantes indígenas que também poderíamos modificar essa realidade de reassimilação.

Mas cotas, no caso dos indígenas, não são suficientes sem mudanças muito mais amplas nas estruturas universitárias, de modo a que estas reflitam sobre suas práticas a partir da diferença étnica, de um olhar sobre quem se desloca de um mundo sociocultural e, em geral, linguístico, totalmente distinto, ainda que os estudantes indígenas pareçam e sejam – uns mais, outros menos – conhecedores de muito da vida brasileira. Não se trata *stricto sensu* de um único e mesmo preconceito, nem de uma única e mesma forma de discriminação que também no meio universitário atinge os indígenas, os afrodescendentes e os estudantes classificados como “pobres” rurais e urbanos, negros ou não (e regionalmente muito distintos). Não se trata, tampouco, como no caso dos afrodescendentes e da população de baixa renda, de incluir uma minoria (em termos de poder) de excluídos, dando-lhes acesso e controle aos mesmos instrumentos que historicamente têm servido

⁸ Ver Gayatri C. Spivak, Pode o subalterno falar?.

à manutenção dos poderes das elites governantes no país, mas sim de rever as estruturas universitárias muito mais radicalmente. Ao incluir os indígenas nas universidades, há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas histórica e culturalmente diferenciadas. (SOUZA LIMA; HOFFMANN, 2007, p. 17).

Muito embora as ações afirmativas abarquem diferentes grupos ou indivíduos e descortinem suas especificidades

[...] um enorme conjunto de problemas e polêmicas a ser enfrentado quando pensamos em políticas de acesso, permanência e sucesso no ensino superior para indígenas, partindo do princípio de que são diversos os indígenas e suas situações no Brasil. Tampouco os problemas da maioria dos indígenas quanto a essa questão são os mesmos que os de afrodescendentes e estudantes de baixa renda. (SOUZA LIMA; HOFFMANN, 2007, p.20).

As ações afirmativas, neste contexto, tratam-se de confrontarmos os privilégios históricos nos quais apenas uma parte dos sujeitos da sociedade usufruíram e usufruem e que não abrirão mão sem uma luta estratégica, portanto, torna-se necessário que a sociedade e, principalmente, as universidades públicas olhem, reconheçam e possam agir com esses prejuízos históricos remetidos a esses grupos e pessoas ditos como “minorias”⁹ (indígenas, negros e estudantes oriundos de escolas públicas). De fato, como assenta Oscar Vilhena Vieira,

[...] os resultados do vestibular, ainda que involuntários, são discriminatórios na medida em que favorecem enormemente o ingresso de alunos brancos, oriundos de escolas privadas, em detrimento de alunos negros, provenientes das escolas públicas. Essa exclusão – especialmente no que diz respeito aos cursos mais competitivos – faz com que a universidade se torne de fato um ambiente segregado. Isso gera três problemas distintos: em primeiro lugar, viola o direito dos membros dos grupos menos favorecidos de se beneficiar do “bem público educação” em igualdade de condições com aqueles que tiveram melhor fortuna durante seus anos de formação. Essa universidade predominantemente branca, em segundo lugar, falha na sua missão de constituir um ambiente passível de favorecer a cidadania, a dignidade humana, a construção de uma sociedade livre, justa [...]. Uma universidade que não integra todos os grupos sociais dificilmente produzirá conhecimento que atenda aos excluídos, reforçando apenas as hierarquias e desigualdades que têm marcado nossa sociedade desde o início de nossa história. Por fim, a terceira consequência está associada ao resultado deste investimento público, chamado sistema universitário, em termos de erradicação da pobreza e da marginalização. [...] pelos dados do MEC, o número de negros que conquistam o diploma universitário limita-se a 2%. Isso significa que os postos de comando, seja no setor público, seja no setor privado, [...] ficarão necessariamente nas mãos dos não negros, confirmando mais uma vez nossa estrutura racial estratificada. (ADPF 186/DF. 2012, p. 61).

⁹ Ver, Deleuze contraponto entre “minorias e maioria”

Malgrado a discussão acima aponte aspectos da discussão racial, vinculada aos negros, compreendemos que a dimensão indígena se incorpore, visto que o indígena tem sofrido muitos e diferentes tipos de agressões e prejuízos nos processos históricos sociais.

No que tange ao ensino superior, até 2007 o Conselho Nacional de Educação estimava existir no Brasil cerca de 5.000 estudantes universitários indígenas, entre formados e formandos (CAJUEIRO, 2007, p. 2). Considerando o perfil socioeconômico, o autor destaca que a maior parte dessa população cursou a educação básica em escolas públicas, as quais, com raras exceções, padecem com a falta de preparo de professores e gestores para o trato da presença indígena, sendo um agravante para os problemas normalmente encontrados na escolarização de camadas populares. Há que se considerar, também, que muitos estudantes indígenas trilham outros percursos escolares, como escolas religiosas próximas de suas aldeias. Dessa forma, é de se supor que esse contingente de estudantes universitários indígenas venha crescendo consideravelmente, tanto através de políticas de reservas de vagas, quanto de cursos de licenciaturas interculturais indígenas

3.4 O TERRITÓRIO DO ESTUDO

Por conta, da presente pesquisa ocorrer na UFPR, no campus de Curitiba e do Setor Litoral, pelos estudantes indígenas e gestores da política estarem presentes nas localidades traçamos um breve relato da instituição e das duas localidades. A UFPR é uma universidade centenária, sendo a mais antiga universidade do país, com um histórico de lutas e conquistas desde 1912. É uma referência dentro do estado do Paraná e no Brasil. Sua função social está aliada ao tripé de ensino, pesquisa e extensão.

A UFPR está presente no estado do Paraná em diferentes localidades, está na capital – Curitiba (com vários campus), além do Hospital Veterinário e o Hospital de Clínicas; no Campus e Setor Litoral, em Matinhos; Campus Pontal do Paraná – Campus em Jandaia do Sul; Campus e Setor Palotina; Campus Toledo; Campus Avançado – Fazenda Experimental Canguiri Campus Avançado – Fazenda Experimental Canguiri, em Pinhais; Campus Avançado – Fazenda Experimental Rio

Negro, em Rio Negro; Campus Avançado – Fazenda Experimental São João do Triunfo, em São João do Triunfo; Campus Avançado – Fazenda Experimental Bandeirantes, em Bandeirantes; Campus Avançado – Fazenda Experimental Paranaíba, em Paranaíba; Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR, em Paranaguá; Hospital do Trabalhador; e Maternidade Victor Ferreira do Amaral.

A UFPR “tem papel ativo no desenvolvimento socioeconômico e na qualidade de vida do paranaense, por meio do acesso à educação superior e das atividades desempenhadas pela comunidade acadêmica em prol da sociedade do Paraná e do Brasil” (portal UFPR, 2015).

FIGURA 5 – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR



FONTE: SOLIVAN (2014).

Em seu histórico, a criação da UFPR Litoral ocorreu em 2004. Está localizada em Matinhos e as atividades começaram no segundo semestre de 2005. Em 2007 o campus tornou-se um Setor, passando a ser denominado UFPR – Setor Litoral. O projeto surgiu para fazer diferença na educação pública, pois quebra o modelo vigente de transmissão do conhecimento. Promove a educação superior no litoral do Paraná visando ao desenvolvimento humano e local. Suas ações chegam aos sete municípios litorâneos e se estendem ao Vale do Ribeira, regiões que historicamente foram desacreditadas e ainda apresentam grande fragilidade social e econômica. O projeto UFPR Litoral foi fruto da parceria entre a Universidade Federal do Paraná, os governos federal e estadual e contou com o apoio das prefeituras locais.

A UFPR – Setor Litoral destaca-se pelo investimento em políticas afirmativas e inclusivas, desde o processo de ingresso universitário até o acompanhamento à

conclusão do curso. Dessa forma, a UFPR Litoral desponta como um projeto de expansão institucional de caráter inovador, sustentado por fundamentos emancipatórios de desenvolvimento e aprendizagem.¹⁰

FIGURA 6 - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL



FONTE: GEARA (2014).

Nesse contexto, ressalta-se que a pesquisa ocorreu nos municípios de Curitiba, campi onde encontra-se a Reitoria da UFPR, e no Setor Litoral da Universidade, situado em Matinhos. A imagem a seguir identifica a localização das áreas estudadas¹¹.

¹⁰ Cf. consta UFPR Litoral Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/portal/ufpr-litoral/historico/>>. Acesso em: 12 de novembro de 2015.

¹¹ Cf. consta em Guia Geográfico Paraná. Imagens do Litoral do Paraná. <<http://www.guiageo-parana.com/litoral.htm>>.

FIGURA 7 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO



FONTE: Guia Geográfico Paraná (2015)

Curitiba é a capital do Paraná, um dos três estados que compõem a Região Sul do Brasil. Sua fundação oficial data de 29 de março de 1693, quando foi criada a Câmara. No final do século XIX, com o ciclo da erva-mate e da madeira em expansão, dois acontecimentos foram bem marcantes: a chegada em massa de imigrantes europeus e a construção da Estrada de Ferro Paranaguá-Curitiba, ligando o Litoral ao Primeiro Planalto paranaense.

Os imigrantes – europeus e de outros continentes –, ao longo do século XX, deram nova conotação ao cotidiano de Curitiba. Seus modos de ser e de fazer se incorporaram de tal maneira à cidade que hoje são bem curitibanas festas cívicas e religiosas de diversas etnias, bem como suas danças, músicas, culinária, expressões e a memória dos antepassados.

A capital do estado do Paraná, formada num altiplano 934 metros acima do nível do mar, carente de marcos de paisagem oferecidos pela natureza, acabou criando suas principais referências pela ciência e pela mão humana. No século XX, no cenário da cidade planejada, a indústria se agregou com força ao perfil econômico

antes embasado nas atividades comerciais e do setor de serviços. A cidade enfrentou, especialmente nos anos 1970, a urbanização acelerada, em grande parte provocada pelas migrações do campo, oriundas da substituição da mão de obra agrícola pelas máquinas.¹²

O litoral paranaense é formado por sete municípios: Antonina, Matinhos, Morretes, Paranaguá, Pontal do Sul, Guaratuba e Guaraqueçaba.

A cidade de Matinhos fica no litoral do estado do Paraná, a 110 km da capital, Curitiba. Possui 36 balneários ao longo da sua costa, começando no Balneário Jardim Monções, onde faz fronteira com o município de Pontal do Paraná, e chegando ao famoso balneário de Caiobá. No total, são cerca de 17 km de praias. A área do município também abriga nove rios diferentes. Todos ótimos locais para quem gosta de manter contato direto com a natureza. Entre os atrativos mais procurados em Matinhos está o balneário de Caiobá. Ali, as praias Mansa, Bela, Brava e dos Amores figuram entre as preferidas, com belas paisagens e deliciosos banhos de mar. A Ilha da Tartaruga ou do Farol também faz sucesso entre os visitantes. Se ainda tiver disposição, a dica é uma visita ao Parque Estadual Rio da Onça. O clima da região é o temperado superúmido. A temperatura anual gira em torno dos 18°C, com uma máxima média de 26°C e uma mínima de 15°. A população é de 32.240 habitantes.¹³

¹² Cf. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2015.

¹³ Cf. Prefeitura Municipal de Matinhos, 2015.

4. QUESTÕES INDÍGENAS

No que tange à construção de saberes e à maneira pela qual esses saberes conflituam entre si, especialmente se pensarmos que os povos indígenas também possuem formas próprias de suas culturas, de entender o mundo e de se relacionar com ele, faz-se imperativo o diálogo com esses saberes de maneira que não continuemos um processo de colonização de suas subjetividades que se dá no nível epistemológico. É o que Santos chama de “ecologia dos saberes”. Em suas palavras:

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade. De par com a euforia tecnológica, ocorre hoje uma situação de falta de confiança epistemológica na ciência que deriva da crescente visibilidade das consequências perversas de alguns progressos científicos e do facto de muitas das promessas sociais da ciência moderna não se terem cumprido. Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu activamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento. (SANTOS, 2005, p. 76).

Essa política pública afirmativa se torna imprescindível a partir do momento que reflete, propõe e de fato oportuniza o diálogo e as trocas culturais, sociais, territoriais (que impactam o desenvolvimento) com as alteridades indígenas nesse *locus* da universidade e caminha para a ecologia dos saberes. Como pesquisadora e militante da causa, acredito na possibilidade de caminharmos para um desenvolvimento que respeite de fato a dimensão humana, social, cultural.

A principal arena é um espaço aberto do conflito aonde que tem uma comunidade indígena, de uma nação indígena, das diferentes nações indígenas, tem conflito e é este conflito que a universidade tem que aprender com ele porque é aprendendo com esse conflito que nós vamos propiciar uma educação mais dentro do espírito da modalidade indígena, para que esses futuros profissionais indígenas consigam fazer uma contribuição mais destacada do que nós pelo sistema convencional fizemos historicamente. Eu acho que o que nós pudemos contribuir significativamente foi a inclusão, agora dentro da inclusão, a qualificação do espaço ele é um espaço de conflito intenso e que tem que ser continuado. Não dá para negar os saberes indígenas e não dá para impor os saberes convencionais para os indígenas unilateralmente, então eu acho que a política, ela em construção difícil, estudos como esse teu eles vão contribuir para trazer para dentro da discussão mais universitária essa situação. (Entrevistado a).

Ressalto que essa pesquisa não conseguirá dispender um espaço extenso para tratar da história indígena e seus desdobramentos. Tentarei fazer um resgate por se tratar de aspectos relevantes e que permeiam a discussão. Para tratar de forma objetiva das principais medidas de proteção aos índios e a evolução do processo de conquistas de direitos, opto por trazer informações e dados secundários propostos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015).

Dessa forma, de acordo com o referido instituto, as barreiras à escravização dos índios datam do início da colonização, 1530, mas o cativo indígena foi mais tenazmente combatido somente com a chegada dos jesuítas, em 1549, e a implantação do processo de aldeamento. Nesse combate, os jesuítas contaram com o apoio da Coroa.

No quadro a seguir podem ser acompanhadas, a partir do século XVI, as principais medidas de proteção aos índios, e no século XX, a evolução do processo de conquista de direitos.

QUADRO 2 - Principais medidas de proteção aos índios e a evolução do processo de conquista de direitos (a partir do séc. XVI e no séc. XX)

1570	Primeira lei contra o cativo indígena	Esta lei só permitia a escravização dos indígenas com a alegação de "guerra justa".
1609	Lei que reafirmou a liberdade dos índios do Brasil	Importante lei que tentou garantir novamente a liberdade dos índios, ameaçada pelos interesses dos colonos.
1686	Decretação do "Regimento das Missões"	Estabeleceu a base de regulamentação do trabalho missionário e do fornecimento de mão de obra indígena nos estados do Maranhão e Grão-Pará.
1755	Aprovado o Directorio, que visava, através de medidas específicas, à integração do índio na vida da colônia.	Proibia definitivamente a escravidão indígena.
1758	Fim da escravidão indígena: o Directorio foi estendido a toda América Portuguesa.	Secularização da administração dos aldeamentos indígenas: abolida a escravidão, a tutela das ordens religiosas das aldeias e proclamados os nativos vassallos da Coroa.
1798	Abolido o Directorio	O espírito "integrador" desse Directorio conservaria a sua força na legislação do Império brasileiro.
1845	Aprovado o Regulamento das Missões	Renova o objetivo do Directorio, e visava, portanto, à "completa assimilação dos índios".

1910	Criação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI	O Estado republicano tutelou os indígenas.
1952	Rondon criou o projeto do Parque Nacional do Xingu	O objetivo era criar uma área de proteção aos indígenas.
1967	Criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI	Substituiu o extinto SPI na administração das questões indígenas.
1979	Criação da União das Nações Indígenas	Primeira tentativa de defesa da cultura indígena, importante para a consagração dos direitos dos índios na Constituição de 1988.

FONTE: IBGE (2015).

Como verificado no Quadro 2, destaco o ano de 1910, que aponta a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em que o Estado republicano tutelou os indígenas, e o ano de 1967 com a Criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que objetivou substituir o extinto SPI na administração das questões indígenas, que serão marcadas tanto no levantamento documental quanto na fala dos entrevistados, e por fim, em 1979, a Criação da União das Nações Indígenas, que indica a primeira tentativa de defesa da cultura indígena, importante para a consagração dos direitos dos índios na Constituição de 1988, que marcará também um fluxo para o desencadeamento da agenda-setting.

Até 1988, os índios eram legalmente “tutelados” pelo Estado, equiparados em termos de Direito Civil aos brasileiros não indígenas menores de 18 e maiores de 16 anos. Eram considerados apenas parcialmente responsáveis por seus atos e necessitados para efeitos da estrutura jurídico-administrativa brasileira, da mediação e da condução de um tutor. Por efeito da nova Constituição, passaram a ser reconhecidos como civilmente capazes de se representar juridicamente por meio de suas organizações. Outra conquista importante foi terem tido o estatuto de povos reconhecido por força da ratificação pelo governo brasileiro da Convenção 169/OIT, decisão ratificada pelo Congresso Nacional, em junho de 2002. (SOUZA LIMA; BARROSO, 2013, p.18)

Sei bem da dificuldade que é tentar escapar desse processo colonizador da episteme ocidental, mas acredito também que seja o momento de voltarmos mais nosso olhar para formas de interpretar o mundo que escapam da dominação do Ocidente. É o que também diz o estudante indígena Osias Ramos Arnaud Sampaio no artigo “A universidade como área de influência: o olhar de um guarani sobre sua trajetória acadêmica”. Nele, o estudante diz que o indígena universitário deve, à semelhança da coleta na mata, “coligir conhecimentos e prosseguir na cultura por outros meios”. E de maneira ainda mais enfática, problematiza que:

A vida do índio mudou de forma perene após a colonização. De livre o índio passou a ser tutelado e mandado. Foi limitado a um espaço determinado não por sua cosmovisão, mas por uma política hegemônica que incorreu na contradição: a demarcação de terras já não seria naturalmente positiva, e, especificamente no Paraná, a diminuição da extensão dessas terras, em meados do século passado, foi uma política contrária ao crescimento demográfico. A presença de um órgão tutor e a ideologia da incapacidade fizeram o índio se resignar a ser inferior. (SAMPAIO, 2010, p. 122).

No que tange à questão da temática proposta, torna-se imprescindível continuarmos o diálogo sem perpassar e resgatar os conceitos de território, pauta política fortíssima para os movimentos indígenas e para os indigenistas, visto sua importância e impacto na vida das comunidades.

Conforme Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007, p.16): “É importante marcar que as organizações indígenas pensaram pouco sobre a questão do ensino superior, pois estiveram e estão muito preocupadas em manter as terras de seus povos e assegurar bases para a subsistência”.

Para Haesbert (2004), desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-terror (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com essa dominação, ficam aliados da terra, ou no *territorium* são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação”.

O conceito de território é retomado, nos anos 1970, com aspectos que procuram explicar a dominação social, a constituição e expansão do poderio do Estado-Nação, a geopolítica, a reprodução do capital, a problemática do desenvolvimento desigual, a importância de signos e símbolos como formas de controle na vida cotidiana e as próprias bases epistemológicas do pensamento geográfico (SAQUET, 2007, p. 53).

Em guarani: “Sem *tekoa* não há *tekó*”, ou seja, na perspectiva indígena, sem uma base ambiental e territorial adequada à vida guarani não é possível a expressão desse povo indígena em sua plenitude cultural, social, educacional e institucional (FREITAS; HARDER, 2013, p. 72).

Percebe-se que as concepções de território se ligam ao poder, às relações de poder de todas às suas formas; de dominação, de apropriação, de terror, de medo e

por outro lado, a questão da terra em si, ou até mesmo espaço. Entendimento do território como produto de conflitos e contradições sociais.

Correlacionando isso à proposta da discussão da educação indígena, constata-se:

[...] mas há um segundo viés por meio do qual se cristalizaram as demandas dos indígenas por formação superior. Trata-se daquele delineado pela demarcação de boa parte das terras indígenas, o que se intensificou no período pós-constitucional e, sobretudo, após a entrada, nas gestões de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso, da cooperação técnica internacional para o desenvolvimento, financiando e normatizando a definição de terras indígenas no Brasil. (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 11).

Portanto, é extremamente importante a formação indígena para representar seus direitos e continuar travando suas lutas, inclusive pelos seus territórios. Assim, destaco que o território pode ser considerado como relações materiais existentes na produção, no espaço e denota também as relações e acúmulo de poder. A territorialidade é o território percebido, legitimação, identificação (adesão ativa – pertencimento), movimento de estruturação psicossocial. O território é o resultado de uma construção social de atores (território dado x território construído); é dinâmico.

A partir da Constituição de 1988, os povos indígenas também tiveram garantidos plenos direitos sobre seus territórios, como reza o parágrafo 1º do artigo 231:

São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios 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 à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Como se constata, tanto a educação como a questão do território foram fortemente marcadas pelo marco da Constituição de 1988, resultantes e antecedidas pelo fruto de lutas de movimentos indígenas, movimentos sociais e indigenistas.

O Ministério do Meio Ambiente explicita que esses direitos, assegurados no artigo 231 da Constituição Federal, incluem a posse permanente de seus territórios e o usufruto exclusivo de suas riquezas naturais, assim como a cultura e o bem-estar desses povos. Segundo SOUZA LIMA e BARROSO (2013, p. 18), “A partir dos anos 1990, de uma política desenvolvimentista marcada por um assimilacionismo desenfreado, chegamos até a demarcação de extensas partes do território brasileiro, sob a figura jurídica de terras indígenas”.

Segundo informações do IBGE, as terras indígenas são criadas pela FUNAI e a ocupação se dá com o intuito de preservar o habitat e garantir a sobrevivência físico-cultural dos grupos indígenas. As terras indígenas ocupam cerca de 11,6% do território nacional¹⁴. De acordo com informações do Ministério do Meio Ambiente o Estado Brasileiro, por meio do Ministério da Justiça, do próprio ministério e de outras instituições públicas com atribuições indigenistas e ambientais, vem trabalhando no sentido de estabelecer diretrizes e desenvolver programas e ações continuadas para garantir a proteção e a promoção dos direitos indígenas. Ressalta a implantação e desenvolvimento da Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas¹⁵, por meio de estratégias integradas e participativas com vistas ao desenvolvimento sustentável e à autonomia dos povos indígenas.

Atualmente, no Brasil, no ano de 2010, segundo dados do Censo Demográfico coletados pelo IBGE, todos os estados brasileiros e no DF há presença de populações indígenas. Os números são 817.963 indígenas, dos quais 502.783 vivem na zona rural, e 315.180 habitam as zonas urbanas. Já a FUNAI traz 69 referências de índios não contatados. São 274 línguas indígenas faladas e o censo ainda verificou que cerca de 17,5% da população indígena não fala a língua portuguesa, representados por 305 diferentes etnias. De acordo com os dados coletados no censo, a população brasileira soma 190.755.799 milhões de pessoas, sendo que 817.963 mil são indígenas. Verificou-se um aumento da população indígena urbanizada. Essas comunidades enfrentam diversas adversidades ligadas às questões sociais, territoriais, ambientais, de vários matizes. (BRASIL, IBGE, FUNAI, 2015).

¹⁴ Cf. FUNAI em < <http://www.funai.gov.br>.>

¹⁵ A meta da Política é implementar 51 planos de gestão ambiental e territorial de terras indígenas, além de cursos de formação continuada para 300 gestores não indígenas e 300 gestores indígenas para qualificar as ações de gestão ambiental e territorial de terras indígenas. Outra ação prevista na Política é promover a gestão ambiental participativa das terras indígenas por meio de planos, projetos e estruturação da capacidade de gestão etnoambientais, bem como atuar como interveniente nos processos de licenciamento ambiental de empreendimentos que possuam significativo potencial de impacto sobre as terras e povos indígenas.

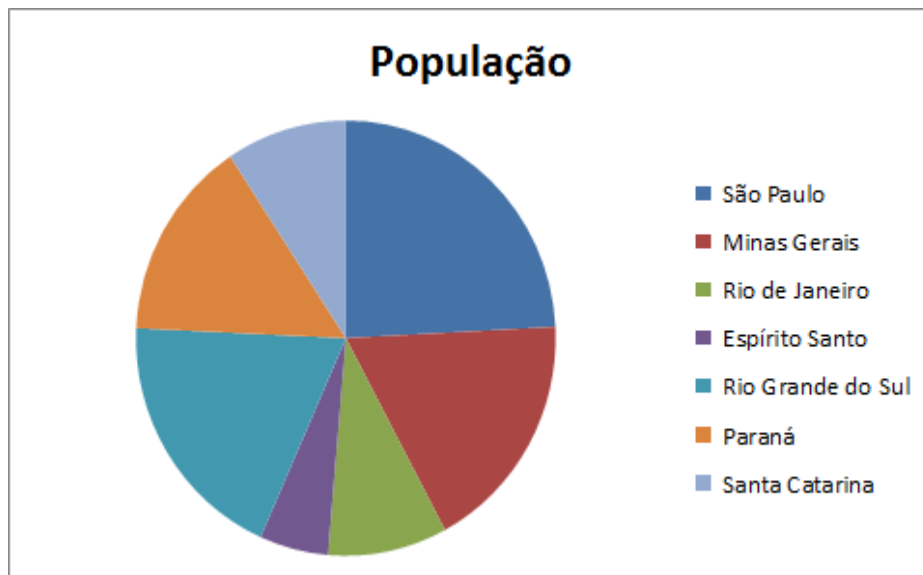
FIGURA 8 – POPULAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL



FONTE: FUNAI/ÍNDIOS NO BRASIL/QUEM SÃO (2015).

Como descrito acima, os povos indígenas vivem nas cinco regiões do país, sendo no Norte a maior concentração e no Sul a menor. Mais especificamente, o gráfico abaixo detalha a concentração da população no Sul e Sudeste; o maior número aparece em São Paulo e no Rio Grande do Sul.

FIGURA 9 – POPULAÇÃO INDÍGENA – ALGUNS ESTADOS



FONTE: FUNAI/ÍNDIOS NO BRASIL/QUEM SÃO (2015).

Como disposto pela FUNAI (2015), em virtude das particularidades existentes entre diferentes regiões, países como o Brasil necessitam adotar estratégias em busca de melhoria das condições de vida das suas populações diferentes daquelas adotadas por países desenvolvidos, evitando, sobretudo, repetir os modelos provenientes do exterior, uma vez que as trajetórias históricas são diferentes. Ainda, em se tratando de populações indígenas, há de ser considerada, com grande ênfase, a diversidade sociocultural dos diferentes grupos étnicos. Têm-se considerado fatores e situações como suporte a um processo de desenvolvimento duradouro, os quais devem ser tomados em conjunto, já que há uma interdependência entre eles.

No que se refere à presença indígena na Universidade Federal do Paraná, ao longo de uma década, um total de 88 estudantes indígenas efetivaram matrículas nos cursos de graduação. A maioria são jovens, com idade média de 22 anos ao ingressar, do sexo masculino (63,64%), pertencentes em sua maioria às etnias Kaingang (55,7%) e Guarani (19,3%), oriundos de terras indígenas e municípios situados na região Sul (80,7%), embora a diversidade étnica e territorial desse componente discente abranja representantes de 12 povos e das cinco regiões do país.¹⁶

¹⁶ Cf. Relatório Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná (Resolução 37/04-COUN). 2015 - 2.1 Perfil dos estudantes indígenas ingressos na UFPR.

5. EDUCAÇÃO SUPERIOR

O ensino superior público no Brasil é marcado por desigualdades sociais, poucos são os estudantes, comparados com o contingente populacional do país, que adentram nas universidades públicas federais, as quais em sua maioria têm cursos com elevada concorrência. Dessa forma, uma parte da população acaba partindo para uma educação superior na iniciativa privada. Dados do INEP 2015 – Censo da Educação Superior de 2013, demonstram que no período 2012-2013 a matrícula cresceu 3,8%. As IES privadas têm uma participação de 74% no total de matrículas de graduação.

Na educação pública enfrentamos e nos deparamos com vários desafios, desde a educação básica, fundamental, média e superior. Atualmente, o sucateamento, a falta de docentes e corpo técnico administrativo, a infraestrutura, a permanência, entre outros, são pautas recorrentes de greves de todas as categorias, apoiadas pela comunidade que transita no espaço acadêmico público. Como uma grande dificuldade aparece o funil para a entrada como estudante nesse espaço, atualmente ainda marcado fortemente pelo vestibular e que também é a forma de acesso à iniciativa privada, mas de forma mais facilitada, pois os vestibulares são menos concorridos e em grande parte a preocupação maior é o lucro e o capital, vindo em segundo plano uma educação de qualidade, quiçá que promova o ensino, pesquisa e extensão. Dados do INEP 2015 – Censo da Educação Superior de 2013, apresentam que no período 2012-2013 a matrícula na rede federal cresceu 4,6% e já tem 58,9% de participação na rede pública, superando a marca de 1,13 milhão de matrículas.

Apesar do crescimento, é nesse sentido também que Boaventura de Sousa Santos aponta quando mostra que as instituições de ensino superior vêm sendo sistematicamente sucateadas pelo aparelho estatal, entregues a uma economia de mercado que as transforma em comércios do saber, na medida em que entram na lógica da produção tecnológica à serviço das corporações. Não apenas a universidade se vê prisioneira do mercado, mas também escrava da política financeira que a obriga a buscar financiamentos através de associações com grandes empresas. Segundo o autor:

As despesas mundiais com a educação ascendem a 2000 bilhões de dólares, mais do dobro do mercado mundial do automóvel. É, pois, à partida, uma área

aliciante e de grande potencial para um capital ávido de novas áreas de valorização. Desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação se transformar num dos mais vibrantes mercados do século XXI. (SANTOS, 2005, p. 27).

A especulação financeira que se move em torno das universidades brasileiras é muito grande e é uma ameaça à educação como política pública. Em sua obra “A universidade no século XXI”, Santos relembra como a política financeira do governo Fernando Henrique Cardoso no Brasil foi danosa para as universidades públicas, através do que denomina “secagem financeira” e ampliação de inúmeras instituições de ensino superior que, segundo ele, não são propriamente universidades, uma vez que são apenas instituições de ensino que não propõem a pesquisa e a extensão. Esse autor também alerta para o fato de que o capitalismo mundial tem planos para a educação, não tendo em mente os cidadãos e cidadãs, e sim os empresários do ramo da educação, algo muito parecido com o que já vem acontecendo com a saúde. De acordo com Santos:

A posição do Banco Mundial na área da educação é talvez das mais ideológicas que este tem assumido na última década (e não tem sido poucas) porque, tratando-se de uma área onde ainda dominam interações não mercantis, a investida não pode basear-se em mera linguagem técnica, como a que impõe o ajuste estrutural. A inculcação ideológica serve-se de análises sistematicamente enviesadas contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potenciar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização. (SANTOS, 2005, p. 30).

É importante ainda considerarmos nesse bojo as questões de condições de permanência nas universidades. Para isso, Paulino (2008, p. 23) nos propõe um bom panorama no que concerne essas condições de permanência, que são dívidas em três eixos: 1. estrutural: oferecimento de monitoria remunerada, bolsa permanência, restaurantes universitários, alojamentos, acesso à internet, estrutura física de qualidade e bibliotecas equipadas e atualizadas; 2. cultural: criação de oportunidades para que se conheçam e se exerçam diversas formas de ser/estar no mundo; 3. pedagógicas: a) repensar os trâmites burocráticos (jubramento, transferência, trancamento) e os critérios de avaliação visando a uma perspectiva que vá além do “mérito” e da “excelência”, b) capacitação dos docentes para o ensino, c) vínculo da formação acadêmica, projetos de pesquisa e extensão com as demandas sociais, nos

quais se tenha espaço para discutir e difundir outros modelos de organização social além dos que estão postos. Embora, a importância da temática da permanência seja indiscutível, esta pesquisa não se debruçará sobre a análise desse aspecto para a questão da política étnico-racial na UFPR, o qual tem um montante de informações que constam no Relatório de Avaliação do Plano de Metas 2015 da UFPR.

5.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA

No que concerne à busca de processo de conquista de direitos para os povos indígenas e, conseqüentemente, para a educação diferenciada indígena, sublinhamos que em 1910 houve a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em que o Estado republicano tinha o viés de tutelar para os indígenas. Já o ano de 1967 foi marcado pela a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que objetivou substituir o extinto SPI na administração das questões indígenas e por muito continuou a desempenhar o mesmo papel. Entretanto, as atividades da FUNAI estão imbricadas nas ações e políticas de educação e na educação superior indígena através de Termos de Convênios.

Todavia, é muito representativo e marcante a luta dos movimentos sociais e movimentos indígenas pela garantia de educação diferenciada. Dos anos de 1970 em diante, os movimentos indígenas, os movimentos sociais, as organizações não governamentais (ONGs) militaram fortemente em defesa das lutas indígenas.

Em resposta às pressões, as lideranças de diferentes povos passaram a se organizar. Em abril de 1974, realizou-se em Diamantino, Mato Grosso, a primeira de dezenas de assembleias que resultariam, em 1980, na formação da União das Nações Indígenas (UNI). Foi a primeira organização indígena de caráter nacional e teve papel fundamental no processo constituinte de 1988, quando os direitos à terra e à reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições, foram garantidos.¹⁷

Muitos são os detalhes e construções para uma educação e escola diferenciadas para os povos indígenas que permitam uma educação intercultural, bilíngue, específica, contextualizada para os ensinos básico e médio. Porém, o enfoque aqui é a educação superior, portanto, a constituinte marca um momento histórico importante e mais ainda a Constituição Federal de 1988, que considero para esta pesquisa como marco político que consolida de alguma forma uma mudança

¹⁷ Cf. consta Memórias da Ditadura.

(mesmo que oficialmente) nessa visão tutelar, admitindo ações e “vitórias” a essas lutas.

Cabe destacar o Artigo 231 da CF/88: “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”.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 assegurou aos povos indígenas o direito à uma educação escolar diferenciada, o que foi corroborado pelas respostas dos entrevistados para a pesquisa.

[...] momento histórico é trazido propiciado pela constituinte. O Brasil vivia a ditadura militar. Em 1985 nós temos o final do período militar, o primeiro governo mesmo que de forma indireta eleito o primeiro governo civil e já em 1985 a convocação da constituinte nacional. Na constituinte que foi de 1986, portanto 1986 elegeu os constituintes tanto deputados como senadores, de 86 a promulgação da constituição nova em 1988, se viveram debates intensos. Nesse período, nesse debate entrou a questão indígena, todas as grandes questões sociais que estavam representadas pelo período militar e muitas foram as propostas de tratar os indígenas dentro de um processo democrático de inclusão de direitos de cidadania nos mesmos sentidos que teriam todos os excluídos até então no nosso país, dali que surgem muitas propostas, emendas populares que foram votadas e deu a base na nova constituição para tratar o indígena de um importância extraordinária na caminhada do Brasil, mais sempre relegado a uma exclusão, uma invisibilidade deu a importância dele ser tratado como cidadãos dentro do aspecto legal da constituição”. (Entrevistado a).

Durante o século XX, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e uma série de instituições religiosas missionárias levaram a cabo experiências de educação escolar voltadas ao processo de civilização e assimilação dos índios à sociedade nacional (GRUPIONI, 2008, p. 31-32). A partir dos anos 80 veio à tona a discussão da educação e da escola das questões socioculturais e autonomia dos indígenas.

A Constituição Federal de 1988 garante aos indígenas no Artigo 210 - “Da Educação” que 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. 2. 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.

A escola indígena, assim, representa a valorização dos saberes, tradições, línguas e, sem dúvida, se torna um fomento para articulações dos povos indígenas e pela continuidade da educação em todos os níveis, fugindo da episteme ocidental que muitas vezes desconsidera os saberes locais e tradicionais de determinadas culturas.

As ações políticas dos povos indígenas viabilizaram mudanças significativas incorporadas à Constituição de 1988 e à ratificação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, bem como têm sido marcos contra desmandos dos poderes públicos (SOUZA LIMA; BARROSO, 2013, p. 17).

A partir dos anos 1990, de uma política desenvolvimentista marcada por um assimilacionismo desenfreado, chegamos até a demarcação de extensas partes do território brasileiro, sob a figura jurídica de terras indígenas. Até 1988 os índios eram legalmente “tutelados” pelo Estado, equiparados em termos de Direito Civil, aos brasileiros não indígenas menores de 18 e maiores de 16 anos. Eram considerados apenas parcialmente responsáveis por seus atos e necessitados, para efeitos da estrutura jurídico-administrativa brasileira, da mediação e da condução de um tutor. Por efeito da nova Constituição passaram a ser reconhecidos como civilmente capazes de se representar juridicamente por meio de suas organizações. Outra conquista importante foi terem tido o estatuto de povos reconhecido por força da ratificação pelo governo brasileiro da Convenção 169/OIT, decisão ratificada pelo Congresso Nacional, em junho de 2002. (SOUZA LIMA; BARROSO, 2013, p. 18).

A média de anos de estudos entre índios também cresceu em todas as faixas de idade, significando que eles permanecem mais tempo na escola, e essa tendência vai se aprofundar com o acesso dos estudantes indígenas às universidades (MOTA; ASSIS; 2008).

Educação escolar indígena: talvez esse seja um dos indicadores em que mais avanços houve quando se comparam os dados de 1991 com os de 2000. No Censo Demográfico de 1991, o índice de alfabetização das populações autodeclaradas indígenas de 15 anos ou mais de idade estava abaixo de 50%; já em 2000, ele salta para 73,9%, diminuindo consideravelmente os índices de analfabetismo entre os povos indígenas no Brasil.

No final do governo Fernando Henrique Cardoso e no começo do governo Lula, diversas iniciativas passaram a ser criadas para aumentar a representatividade das ditas minorias no país.

Em seu artigo “O olhar etnográfico e a voz subalterna”, José Jorge de Carvalho (2001, p. 119) explica sobre Spivak que: “[...] com isso ela toca uma questão central, que nos compete agora retomar, qual seja, discutir a capacidade do subalterno de representar. Dito de outra forma, teorizar quais são as possibilidades do *subalterno* de se *subjetivar autonomamente*”.

Conforme exposto nas entrevistas, como também na literatura, não podemos desconsiderar o Movimento Negro como vanguarda do processo de enfrentamento para os direitos das “minorias”, por isso rapidamente trazemos alguns aspectos:

A década de 2000 no Brasil foi marcada por polêmico debate, na sociedade civil e no Estado, sobre a implantação de ação afirmativa para negros. A reivindicação destas medidas decorre de mudanças político-sociais no âmbito internacional e nacional. Neste contexto é que as ações afirmativas ganham força e entram na agenda política do governo. (MARÇAL, 2014, p. 60).

[...] são essas redes de movimentos sociais, talvez desde dos anos 80, anos 90 na minha opinião não tem como ler os movimentos sociais de forma isolada, eles acabam que os fórum internacionais, a participação nos conselhos da ONU, da OEA assim por diante, ao mesmo tempo novos pactos e tratados de direitos humanos reposicionam as discussões e reposicionam a sociedade civil organizada, ela ingressa fortemente tanto na UERJ quanto na UnB a partir do Movimento Negro, que é um movimento social com grau de organização considerável muito bom né, do ponto de vista de estabelecer pautas e agendas daí parte, não parte do ponto de visita do governo federal, essa possa ser a grande dúvida de onde parte, ela parte da sociedade civil organizada no Rio de Janeiro e em Brasília também, nós tínhamos na época um reitor na UnB. (Entrevistado b).

Muitos são os detalhes e o histórico de luta travado pelo Movimento Social Negro no Brasil, protagonista no processo e luta para entrada das discussões de direitos étnico-raciais nas agendas de políticas públicas. Cabe ressaltar também que nos estudos de Florestan Fernandes o contexto de relações raciais em nosso país foi denominado de “mito da democracia racial”.

No ano de 1996 o Estado brasileiro reconhece a existência do racismo e da discriminação racial da sociedade brasileira em relação aos indivíduos de origem africana e compromete-se a implementar políticas públicas específicas para a reparação das desigualdades econômicas e sociais da parcela negra da população do país. O Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, por decreto cria o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra com o objetivo de propor em todas as áreas ações positivas de resgate e valorização da população negra. (SANTOS, 2012, p. 209).

Em 2002 ocorreu a organização para a Conferência de Durban, na África do Sul, tratada posteriormente e muito presente na fala dos entrevistados, que é considerada como um marco para o desdobramento de discussões e ações e como

pressão para que o Brasil cumprisse os acordos internacionais. Nos anos de 2003 e 2006 o MEC propôs eixos de ação para a educação nesse contexto.

Cabe destacar algumas ações que ocorreram de 2002 até agora. No ano de 2004, o MEC encaminhou um pré-projeto de lei ao Congresso Nacional para a instituição de reserva de vagas para estudantes de escola pública, negros e indígenas. Esse pré-projeto foi apensado ao Projeto de Lei 73/1999 da Deputada Nice Lobão. O Programa “Diversidade na Universidade”, criado em 2002, foi outra ação da democratização do acesso ao ensino superior a estudantes socialmente desfavorecidos. Em 2005 foi lançado o Programa Brasil-Afroatitudo na intenção de permanência de estudantes negros no ensino superior. O PROUNI também foi e é uma iniciativa de acesso e permanência que concede bolsa de estudo, integral e parcial, em instituições privadas de ensino para estudantes de baixa renda, pessoas com deficiência e com cota para afrodescendentes e indígenas (SANTOS, 2012).

[...] há importantes inflexões políticas e discursivas na forma como essas políticas foram construídas e estão sendo implantadas como características de atuação do governo Lula, em especial no que diz respeito à relação com os movimentos sociais. [...] A criação de grupos de trabalho que visam acompanhar a formulação e a implantação dessas políticas tem sido uma prática recorrente, iniciada na gestão FHC e preservada na gestão Lula. Em geral, esses grupos agregam diferentes pastas ministeriais e participantes da sociedade civil, constituindo um espaço de interlocução. A partir de então ações mais específicas começaram a ser delineadas, envolvendo alguns ministérios e buscando formas de ampliar o escopo da questão racial no âmbito governamental. (LIMA, 2010, p. 78; 80).

No governo Lula, e cabe sublinhar que após a Constituição de 1988, considerado aqui elemento de entrada na agenda das políticas afirmativas, levaram-se 24 anos para que fosse aprovada a Lei de Cotas, que foi sancionada no governo Dilma no ano de 2012.

5.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NACIONAL

Nesse contexto, partimos para os desdobramentos de ações e políticas públicas desencadeados pelo Estado após a Constituição Federal de 1988, tratando, assim, do direito à educação diferenciada nas leis brasileiras: da educação indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9.394; da educação indígena no Plano Nacional de Educação – PNE – Lei 10.172; do Conselho Nacional de Educação; e PROLIND, com base no livro. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, produzido pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental, organizado por Luís Donisete Benzi Grupioni.

Desde então, as leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas. (GRUPIONI, 2001, p.9).

Iniciamos com o Decreto n. 26, de 04/02/1991, que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, e destaca em seus dois artigos que fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI. E que as ações previstas no Artigo 1 serão desenvolvidas pelas Secretarias de educação dos estados e municípios em consonância com as secretarias nacionais de educação do Ministério da Educação. Enfatizo que na década de 90, conforme apresentado no subcapítulo anterior, a questão era muito elevada a educação privada, portanto:

a possibilidade de ingresso nas universidades brasileiras aos indígenas estava associado a um quadro enxuto de vagas e bolsas de manutenção, ofertadas em instituições de ensino superior privadas, com fomento advindo, na maior parte das vezes, de fundos internacionais de caráter religioso, ou vinculadas a organizações de promoção dos direitos humanos. (FREITAS; ROSA, 2003 apud FREITAS, HARDER, 2013, p. 66).

Ressalto aqui artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O Art. 78 destaca que 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 pesquisas, para oferta de

Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. O Art. 79 – 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. § 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Outro plano válido e necessário de se evidenciar como desdobramento da política em âmbito nacional é o Plano Nacional de Educação (PNE), de 9 de janeiro de 2001 – Lei 10.172.

O Plano Nacional de Educação é um dos instrumentos fundamentais para a consecução desse ideal, que só será atingido caso seja assegurada aos povos indígenas uma escola de qualidade, respeitosa de suas especificidades culturais e que garanta sua participação plena nos projetos de futuro do país.

Como é o foco, trago aqui o Art. 3º no qual o Congresso Nacional decreta: Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o Art 1º (As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação, reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas). Desta lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Todavia, explicito a publicação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que publicou o relatório final da Avaliação Independente do Cumprimento dos Objetivos e Metas do Capítulo da Educação Indígena do Plano Nacional de Educação – PNE. O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pelo Congresso Nacional por meio da Lei 10.172, de 2001, com validade de 10 (dez) anos, é um instrumento fundamental no direcionamento da política educacional brasileira. Ele estabelece diretrizes, objetivos, metas e os devidos prazos para todos os níveis e modalidades de ensino, entre eles a educação escolar indígena.

Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume, como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas com carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena.¹⁸

Sobre o Programa das Licenciaturas Indígenas – PROLIND, em novembro de 2006 ocorreu em Brasília um evento intitulado Seminário de Avaliação do PROLIND, com representantes das universidades que foram contempladas e outras universidades federais, evento no qual tive oportunidade de estar presente junto com uma estudante indígena da UFPR. O evento foi marcado por discussões calorosas e preocupação sobre a continuidade das ações e do financiamento do programa. Apresentamos nessa ocasião um panorama de como vinha sendo tratadas as políticas de educação superior indígena na UFPR e sobre o vestibular.

Conforme disposto por Paulino (2008), no ano de 2001 foi criado o primeiro curso de Licenciatura Intercultural de nível superior pela Unemat e em 2003 pela UFRR. As Licenciaturas Interculturais, portanto, são a primeira iniciativa que garante políticas de acesso para indígenas a universidades públicas.

Outro destaque é para o Parecer 14/99 e a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação. O Conselho Nacional de Educação, instalado em 1996, é composto por duas câmaras: a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica, cada qual com 12 membros nomeados pelo Presidente da

¹⁸ Cf. Blog A Controvérsias.

República. Entre as competências do CNE está a de emitir pareceres sobre assuntos da área educacional e sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional.

Após a promulgação da LDB, ambas as câmaras do CNE trataram de preparar as normas necessárias à implantação da nova estrutura da educação nacional instituída por aquela lei. A Câmara de Educação Básica preparou diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino, entre as quais as de educação indígena. Na Resolução CEB n. 3/99 destacamos: o Artigo 6º – A formação de professores das escolas indígenas; Artigo 7º – Sobre os cursos de formação de professores indígenas; Artigo 8º – A atividade docente na escola indígena; Artigo 10 – O planejamento da educação escolar indígena; Artigo 12 – Professor de escola indígena que não satisfaça às exigências desta Resolução terá garantida a continuidade do exercício do magistério pelo prazo de três anos, exceção feita ao professor indígena, até que possua a formação requerida.¹⁹

Esse novo ordenamento jurídico, gerado em âmbito federal, tem encontrado detalhamento e normatização nas esferas estaduais por meio de legislações e normas específicas que procuram adequar preceitos nacionais às suas particularidades locais. Esse é o caminho para uma legislação que tem tratado de princípios, cuja realização depende de cada contexto específico (GRUPIONI, 2002, p. 9).

Vale destacar a importância dos documentos internacionais. Um deles é a Convenção n. 169, sobre povos indígenas e tribais, e a resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho – OIT. A Convenção n. 169, sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho em 1989, revê a Convenção n. 107. Ela constitui o primeiro instrumento internacional vinculante que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais.

Outros são a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

¹⁹ As leis e a educação escolar indígena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf>>. Acesso em: 20 maio de 2015.

5.3 A ORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA PARA ESTUDANTES INDÍGENAS NO ESTADO DO PARANÁ

A cada ano uma instituição de ensino superior do estado promove o concurso Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. O primeiro foi realizado em 2002 na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em Guarapuava; o segundo em 2003, na Universidade Estadual de Londrina (UEL); o terceiro em 2004, na Universidade Estadual do Oeste (UNIOESTE), em Cascavel; e o quarto em 2005 na Universidade Estadual de Maringá (UEM). O concurso é promovido pela Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia (SETI).²⁰

No âmbito das políticas públicas de educação, nas universidades públicas do Paraná foi instituída uma política específica de ingresso de estudantes indígenas. No Paraná, isso ocorreu a partir da promulgação da Lei n. 13.134, de 18 de abril de 2001, que destinou ao indígena 3 vagas suplementares em universidades públicas estaduais. Sublinhamos que as universidades estaduais do Paraná foram as primeiras a ofertarem vagas suplementares para estudantes indígenas.

O Vestibular Indígena possui alternância para sua realização, ou seja, cada ano é realizado numa universidade das que compõem o quadro: UFPR, UEL, UEM, UENP, UEPG, Unespar/campus Fafipar, Unicentro/campi Santa Cruz, Irati, Laranjeiras do Sul, Pitanga, Unioeste, Fecea e FAP. No Paraná, ocorreu a XIV edição do vestibular específico (2014/2015), no qual participaram candidatos indígenas de várias etnias oriundos de outros estados.

A Universidade Federal do Paraná – UFPR, em 2004, ingressou nesse processo através do Termo de Convênio n. 502/2004, celebrado com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETI, ofertando cinco vagas para estudantes em âmbito nacional. Sendo assim, a UFPR passou a ingressar a CUIA – Comissão Universidade para o Índio – e a realizar seu vestibular em conjunto com as universidades estaduais no Paraná. Com a Lei n. 14.995, de 09 de janeiro de 2006, houve um aumento do número de vagas de 3 para 6.

De acordo com Freitas e Harder (2013), a Universidade Federal do Paraná/UFPR firma, em 2004, com a SETI o Termo de Convênio n. 502/2004 (UFPR,

²⁰ Cf. Gazeta do Povo, 2015.

2004b) e, dessa forma, ingressa no sistema estadual de ensino superior indígena que já se encontrava vigente no Paraná. Esse convênio legitimava as prerrogativas de ações expressas na Resolução 37/2004-COUN, que integra o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR (UFPR, 2004a).

No âmbito das políticas públicas de educação escolar, cabe ressaltar que o novo paradigma instituído pela Constituição Federal de 1988 aponta para o fim da tutela do Estado em relação aos povos indígenas e para a implementação de programas, nos distintos níveis educacionais, que respeitem as especificidades do multilinguismo, da etnicidade e da interculturalidade. (p. 7).

As atribuições da CUIA – Comissão Universidade para o Índio estão pautadas na Resolução Conjunta n. 006/2007. Em sua atribuição:

- I – Proceder à discussão e à avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo;
- II – Realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo;
- III – Acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos;
- IV – Avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades;
- V – Elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
- VI – Sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena;
- VII – Buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais.

A composição da CUIA é constituída por até três membros de cada uma das universidades públicas, sediadas no Estado do Paraná, indicadas pelos respectivos Reitores, mediante perfil que contemple experiência em educação intercultural, em ensino, pesquisa e extensão com populações indígenas ou tradicionais e comprometimento com políticas de inclusão.

No Paraná já foram realizados 14 vestibulares específicos nos quais participam candidatos indígenas de várias etnias e oriundos de outros estados. Inclusive, no ano de 2012 a UFPR sediou o XII Vestibular dos Povos Indígenas.

Alguns pesquisadores nos auxiliaram no decorrer da pesquisa, pois Novak, Paulino e Amaral investigam a presença de indígenas em universidades do estado do Paraná. (Novak, 2007; Paulino, 2008; Amaral, 2010; Dal’Bó, 2010).

5.4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NA UFPR

A UFPR destina atualmente dez vagas suplementares dos cursos ofertados para serem disputadas exclusivamente por indígenas integrantes das sociedades indígenas no Brasil. Já as universidades públicas estaduais reservam seis vagas suplementares cada uma para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas do Paraná.

Como contextualizado, a Universidade Federal do Paraná firmou em 2004, como parte do projeto da Gestão da UFPR 2002/2006 (Quadro 3 a seguir), estando à frente o Reitor Carlos Augusto Moreira Júnior, o Termo de Convênio com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, e passou a atuar em parceria com as universidades estaduais do Paraná, tornando-se uma das primeiras universidades federais a implantar vagas suplementares para os estudantes indígenas através do IV Vestibular dos Povos Indígenas no ano de 2004 com o ingresso dos estudantes na instituição em 2005, passando então a ofertar cinco vagas para estudantes em âmbito nacional.

O quadro a seguir traz a composição da administração da UFPR na gestão UFPR 2002/2006, e a trago em sua totalidade por representar atores relevantes, pois fazem parte do COUN e estiveram presentes na discussão do “problema” para a entrada da Política Educacional Superior Indígena e as demais, raciais e sociais, na agenda da UFPR.

QUADRO 3 – GESTÃO 2002/2006 – UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ Gestão 2002/2006			
29/04/2002 -24/04/2006			
ADMINISTRAÇÃO			
		Diretores dos Setores	
Reitor	Carlos Augusto Moreira Júnior	Setor de Ciências Agrárias - AG	Amadeu Bona Filho
Vice-Reitora	Aldir Rizzi / Maria Tarcisa Silva Bega	Setor de Ciências Biológicas - BL	Márcia Helena Mendonça
Pró-Reitor de Administração	Hamilton Costa Junior	Setor da Educação - ED	Serlei Maria Fischer Ranzi
Pró-Reitora de Extensão e Cultura	Rita de Cássia Lopes	Setor de Ciências Exatas - ET	Silvia Helena Soares Schwab
Pró-Reitor de Graduação	Valdo José Cavallet	Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - HL	José Borges Neto
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Nivaldo Eduardo Rizzi	Setor de Ciências Jurídicas - JD	Luiz Alberto Machado
Pró-Reitor de Planejamento, Orçamento e Finanças	Zaki Akel Sobrinho	Setor Ciência da Saúde - SD	Rogério Andrade Mulinari
Pró-Reitor de Rec. Humanos e Assuntos Estudantis	Vilson Kachel	Setor de Ciências Sociais e Aplicadas - AS	Luiz Vamberto de Santana
Chefe de Gabinete do Reitor	Vera Lúcia Belo Chagas	Setor de Tecnologia - TC	Mauro Lacerda Santos Filho
Consultoria e Procuradoria jurídica	Dora Lúcia de Lima Bertulio	Setor de Ciências da Terra - CT	Silvio Rogério Correia de Freitas
Diretora da Biblioteca Central	Lígia Eliana Setenareski	Setor de Ensino Médio e Tecnológico - SEMTEC	Alípio dos Santos Leal Neto
Diretor do Hospital de Clínicas	Giovanni Lodo		

Fonte: A autora (2016).

Conforme Bevilaqua (2005, p. 4), “o impacto do estabelecimento de um novo modelo para seleção dos candidatos, porém, foi suplantado por outra novidade introduzida no vestibular 2005: a adoção de uma política de cotas, que recebeu o nome de “Plano de Metas de Inclusão Racial e Social”.

A comissão foi constituída no início de agosto de 2002, encarregada de propor políticas de ação afirmativa para a instituição e a proposta foi concluída passando pelo Conselho Universitário – COUN da UFPR em maio de 2004.

A deliberação sobre esse plano ocorreu em três sessões do COUN, realizadas em dias sucessivos e marcadas por forte tensão. Os debates deram origem à Resolução n. 37/04, de 10 de maio de 2004, que estabeleceu cotas para ingresso de estudantes afrodescendentes e oriundos de escolas públicas nos cursos da instituição, bem como vagas específicas para estudantes indígenas.²¹ Como sublinhado anteriormente, essas vagas são ofertadas como *vagas suplementares*. A Resolução n. 37/04-COUN está disposta em três capítulos, que tratam: I – Do acesso, II – Da Permanência e III – Das Disposições Gerais e Transitórias.

Conforme apresentado no ano de 2004, a Universidade Federal do Paraná/UFPR firma com a SETI – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior o Termo de Convênio n. 502/2004 (UFPR, 2004b) e, dessa forma, ingressa no sistema estadual de ensino superior indígena no Paraná – Lei 13.134/2001. A universidade entrou na CUIA e no processo de Vestibular dos Povos Indígenas em 2005.

É necessário destacar o Termo de Cooperação 02/2006, no qual a UFPR estabeleceu com a FUNAI um sistema compartilhado de auxílios voltados à permanência dos estudantes indígenas na universidade. A FUNAI passou a ofertar uma bolsa mensal no valor de R\$ 700,00 para os estudantes indígenas, complementada pela UFPR com o fomento do Programa de Benefícios Econômicos para a Manutenção dos Estudantes de Graduação e Ensino Profissionalizante – PROBEM, com bolsa no valor de 400,00 mensais. Conforme disposto no Relatório do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR – 2015, os efeitos dessa Lei não foram sentidos até o momento em sua dimensão indígena na UFPR, sendo de forma ampla passível de uma crítica entre os pesquisadores da temática.

Desde a implementação das cotas étnico-raciais previstas na Lei 12.711/12, nenhum estudante indígena ingressou por esse sistema na UFPR. Assim, continua fazendo parte do Vestibular dos Povos indígenas. Com a lei também foi modificada a questão da bolsa, em que a partir de 2013 e atualmente o MEC passou a gerir uma

²¹ Cf. Bevilaqua (2005, p. 4) – Relatório de pesquisa – A implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná.

política de fomento à permanência de indígenas na universidade, cuja bolsa permanência é no valor de R\$ 900,00.

Cabe destacar que à época, trabalhando com essa política na Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD (eu auxiliava nas questões indígenas e no processo de permanência dos estudantes na UFPR), tínhamos contato constante com representantes da FUNAI em Curitiba, os quais tinham, muitas vezes, dificuldades para compreensão e auxílio das ações dessa política.

[...] Termo de cooperação com a FUNAI, e conseguimos a duras penas incluir várias cláusulas lá, desde questões básicas que eram: pagamento do aluguel da casa, material escolar, penso eu que era isso, enfim daí então foi um processo bem difícil. (Entrevistado d).

Além da realização da *ação afirmativa* “Ação de Assistência a Estudantes Indígenas fora de suas aldeias”, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) executa diretamente outra política de apoio à *permanência* de universitários indígenas: trata-se de termos de cooperação juridicamente estabelecidos entre o órgão e diversas instituições de ensino superior no país que desenvolvem, por sua vez, algum tipo de ação afirmativa para povos indígenas.²²

Existem diferentes tipos de cooperação, que variam conforme as demandas específicas dos estudantes indígenas discentes de cursos das instituições com quem o convênio foi firmado (embora essa ação consista sempre *num repasse de recursos financeiros* para unidades administrativas regionais, e delas para os estudantes e suas comunidades). Alguns deles destinam-se ao pagamento parcial ou integral de mensalidades de universidades privadas, outros a gastos com hospedagem e transporte de professores indígenas que cursam licenciaturas interculturais, e outros a despesas de estudantes matriculados em universidades públicas que moram longe de sua moradia de origem.

Foi possível rastrear a existência de termos de cooperação com as seguintes universidades: Universidade de Brasília (**UnB**), Universidade Federal de Roraima (**UFRR**), Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (**UNICS-CPEA**), Centro Universitário da Grande Dourados (**UNIGRAN**), Universidade Estadual do Mato

²² Cf. Blog A Controvérsias. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/>>. Acesso: 15 de janeiro de 2015

Grosso (**UNEMAT**), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (**PUC-SP**), Universidade Católica Dom Bosco (**UCDB**), Universidade de Cuiabá (**UNIC**), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (**UEMS**), Universidade Federal de Goiás (**UFG**), Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (**UNIDERP**), Universidade Federal do Paraná (**UFPR**) e Universidade Federal do Mato Grosso (**UFMT**).²³

Cabe destacar um espaço diferenciado de importância e permanência na vivência pedagógica e social das(os) estudantes indígenas na UFPR – Setor Litoral que é o Laboratório de Interculturalidade e Diversidade (LAID). O LAID é uma referência física e pedagógica para as comunidades indígenas, quilombolas, caiçaras e pescadores, no qual são desenvolvidas ações educacionais de ensino, pesquisa e extensão. Atividades que, em sua totalidade, abrangem os diferentes espaços curriculares expressos no projeto político-pedagógico da UFPR Litoral.

No dia 15 de outubro de 2012, o governo federal publicou o decreto que regulamenta a Lei de Cotas nas universidades federais – Lei n. 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto n. 7.824/2012. As universidades públicas federais devem reservar, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição proporcional das vagas entre negros, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas da população da unidade da Federação onde está instalada a instituição segundo o último censo do IBGE.

No que tange à presença de estudantes indígenas na Universidade Federal do Paraná, trago aqui informações dispostas no Relatório do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR de março de 2015, que apresenta dados de uma década de implementação da política, de 2004 a 2014. Ressalto ainda a grande dificuldade para obtenção dos dados relativos aos estudantes indígenas presentes na UFPR e ao próprio relatório, após um longo percurso de solicitações e idas e vindas, obtive acesso ao documento da avaliação. Assim, aspectos extremamente relevantes serão trazidos nesta pesquisa, fruto dessa análise.

²³ Cf. Blog A Controvérsia – Convênios de Cooperação entre FUNAI e universidades. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/>>. Acesso: 15 de janeiro de 2015

Em uma década, 88 estudantes indígenas efetivaram matrícula em diferentes cursos de graduação na UFPR, em sua maioria com idade média de 22 anos ao ingressar na universidade, do sexo masculino (63,64%), pertencentes majoritariamente às etnias Kaingang (55,7%) e Guarani (19,3%) e oriundos de terras indígenas e municípios situados na região Sul (80,7%), embora a diversidade étnica e territorial desse componente discente abranja representantes de 12 povos e das cinco regiões do Brasil.

Do total de 88 indígenas que ingressaram na UFPR, 15 concluíram seus cursos; 34 permanecem com suas matrículas ativas; 5 efetuaram o trancamento de matrícula; 11 cancelaram suas matrículas, sendo que 4 deles o fizeram logo após o registro acadêmico, resultando no reaproveitamento da vaga pelos candidatos subsequentes; 3 prestaram novo vestibular indígena, reingressando na UFPR nos anos seguintes; e 22 abandonaram seus cursos/vagas. Um estudante faleceu durante o período de seu curso.

As 84 vagas suplementares acessadas por estudantes indígenas foram ofertadas anualmente e de forma crescente, como estabelece o parágrafo 1º do artigo 3º da Resolução 37/07-COUN: 5 vagas em 2005 e 2006, 7 vagas em 2007 e 2008 e 10 vagas em 2009 e anos subsequentes.

5.5 TRAÇANDO PARALELOS

O Ofício n. 01/2003-04 da Comissão de Inclusão, realizado em Curitiba no de 30 de março de 2004, remete ao Reitor Carlos Augusto Moreira Júnior, da UFPR – Gestão 2002-2006, o anexo do **Relatório e Exposição de Motivos para o Plano de Metas da Inclusão Racial e Social na UFPR – 2004**, que finalizava a tarefa determinada pela Portaria de n. 822, de 08 de agosto de 2003, e Portaria 896, de 23 de outubro de 2003, anexando também o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social discutido e apresentado em todos os setores e representações de classes da UFPR para significativa parcela da comunidade universitária na época. Foi ressaltado que todos os movimentos da Comissão estavam registrados no relatório que seus

componentes esperavam cumprir os objetivos da Administração, bem como agradeciam a oportunidade e confiança depositada na Comissão.²⁴

O Relatório da Comissão de Inclusão e Democratização ao Acesso à Universidade Federal do Paraná, juntamente com o Plano de Metas, exposto ao longo de 31 páginas, contempla: Introdução: A Inclusão Social e Racial na UFPR – Preliminares – O Contexto das relações raciais no Brasil; 1. Atualidade da população negra frente ao Racismo Nacional; 1.1. Classe e Raça, conflitos sociais distintos; 2. Do Plano de Inclusão Racial e Social; 3. O Plano de Metas para inclusão racial e social na UFPR; 3.1 Reserva de vagas para estudantes negros em todos os cursos da UFPR; 3.2 Inclusão de alunos de Escola Pública; 3.3 Inclusão de estudantes pertencentes às Nações Indígenas nacionais; 3.4 Permanência.

Várias e importantes informações constam do documento; trago aqui algumas delas. Assumida a Reitoria em maio de 2002, a administração priorizou entre suas ações e metas para a sua gestão iniciar e promover debates sobre o perfil da Universidade Federal do Paraná quanto à oferta de serviços e produtos à comunidade paranaense e nacional.

Nesse objetivo, entre as ações e projetos para a democratização do acesso de estudantes ao corpo da UFPR, um dos propósitos firmou-se na resposta social da instituição e na conseqüente necessidade de se pensar em um processo seletivo que melhor projetasse o profissional que a sociedade necessita.

Nesse movimento, a administração tomou o debate sobre uma das realidades mais nefastas da sociedade brasileira como uma meta a ser enfrentada pela universidade federal, corpo interno e, especialmente, na sociedade. Falamos do fenômeno do racismo e a conseqüente exclusão sócio-racial. Nesse mister, ou seja, a democratização do acesso ao ensino superior, uma das requisições que os movimentos sociais têm apresentado é a necessidade de que o Estado brasileiro, por meio de suas instituições, estabeleça políticas que verdadeiramente possam mudar a realidade da exclusão social dos indivíduos no seu direito básico de cidadania.

No âmbito das universidades, um dos projetos debruçou-se sobre medidas afirmativas interferentes sobre a total exclusão da população negra e indígena no

²⁴ Cf. Ofício n. 01/2003-04 – Comissão de Inclusão.

processo de formação universitária, no Brasil e no Paraná, cujo responsável é o racismo estrutural que alimenta a sociedade brasileira em todas as suas relações. E outro projeto, com igual intensidade de propósitos, estendeu seu olhar sobre a população com o menor poder aquisitivo, vítima do processo de má distribuição de bens e riquezas nacionais, excluída, por consequência, dos benefícios sociais.

A responsabilidade do Estado e da sociedade brasileira sobre a população indígena é irrecusável e impossível de ser minimizada senão adotando-se políticas específicas para esse grupo nacional. A universidade tem o dever institucional de propor tais políticas implementadoras de qualidade de vida para os povos indígenas de forma a lhes abrir oportunidades de avanço e usufruto dos bens sociais. Mais ainda: necessita implementar medidas e políticas que reforcem o desenvolvimento de seus membros para a conquista, dos direitos fundamentais e de cidadania de seu povo e do país.

A justificativa para o Plano de Metas apresenta os *três grupos sociais beneficiários* do programa. São os dados de referência de qualidade de vida que demonstram uma superposição de incidência de fatores determinantes de má qualidade de vida e restrição ao acesso aos bens públicos a indivíduos negros e indígenas por serem alvo de discriminação e segregação racial e social.

Os primeiros movimentos foram no sentido de chamar as representações das três categorias de servidores da UFPR – professores, alunos e técnicos administrativos –, bem como todos os que, de alguma forma, pretendessem colaborar com a formulação de um programa de ação afirmativa para a universidade. Nessas reuniões viu-se de pronto a rejeição não somente à necessidade de se criar programas de igualdade de oportunidades quanto ao acesso de estudantes negros à UFPR, como mesmo um mal-estar e não compreensão do próprio fenômeno do racismo. Menos receptiva à discussão e positivamente contrária ao estabelecimento de qualquer programa foi a representação estudantil.

Foram diversas as reuniões e em 26 de agosto de 2002, a Reitoria recebeu uma comitiva dos representantes dos Movimentos Negros organizados da capital, a saber: Instituto Afro-Brasileiro do Paraná, Associação Cultural de Negritude e Ação Popular – ACNAP, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná e o Grupo de Estudos Afro-Brasileiro da UFPR, para conversar sobre a implementação de cotas

para afro-brasileiros na universidade com a expectativa que urgentemente tal programa fosse oficialmente introduzido.

A fim de trazer as discussões sobre as cotas e inclusão social mais próximo da comunidade acadêmica, foi organizado um seminário que teve lugar no dia 19 de setembro de 2002, como parte da comemoração do aniversário de 90 anos da UFPR. Naquela ocasião foi convidada a historiadora Maria Aparecida da Silva, do Instituto Mulher Negra de São Paulo – GELEDÉS, e o Diretor do Instituto Afro-Brasileiro do Paraná, Valdir Isidoro. A administração da universidade, com o propósito de fazer concretizar seu projeto de implementação de medidas afirmativas para o acesso de estudantes aos seus cursos, esteve presente, além de alguns professores e a APUFPR, representada por seu presidente. Vale dizer que a comunidade universitária não se movimentou e nem demonstrou qualquer interesse pelo evento, o que confirma seu desinteresse na discussão do tema.

Na sequência dos trabalhos para a implementação do programa de inclusão, em Reunião do Conselho Universitário em março de 2003, foi constituída comissão junto com o Núcleo de Concursos – PROGRAD para estabelecer estudos e proposições de democratização do acesso à UFPR, incluído no conteúdo a proposição de cotas para negros.

Em reunião de Pró-Reitores ocorrida no mês de junho de 2003, detectou-se que era ainda incipiente o processo de discussão na comunidade acadêmica e que a tomada de decisão, especialmente porque deveria ser uma decisão colegiada de inclusão de política estudantil para a UFPR, necessitava de maior envolvimento de todos. Foi então agendada uma Reunião Temática para o Conselho Universitário, que ocorreu em 18 de junho, no mesmo mês, então, em que foi convidado o Professor Doutor José Jorge de Carvalho, do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília e autor do programa de cotas para população negra naquela instituição, aprovada no dia 6 do mês pelo Conselho de Ensino e Pesquisa daquela universidade. Na sequência, em julho de 2003, foi designado Grupo de Trabalho para discutir e propor um programa de ação afirmativa na UFPR para os grupos social e racialmente discriminados em nossa sociedade. Tal comissão apresentou, no mesmo mês, um projeto de resolução que seria apreciado pela administração a fim de seguir seus trâmites. Feitas algumas correções na primeira versão, foi apresentada aos Diretores

de Setor que, de pronto e num primeiro momento, entenderam não estar suficientemente informados sobre o assunto para uma tomada de decisão.

Assim, o Reitor solicitou à Comissão que a discussão sobre a proposta fosse levada aos diversos setores acadêmicos para informação e reflexão, com intuito de propiciar melhores condições de decisão. Os documentos apresentados foram: - Proposta para Universidade Federal do Paraná organizada pelo Grupo de Trabalho; - Proposta da Universidade de Brasília; - Proposta da Universidade Estadual da Bahia.

O Plano se mostrava inovador quanto ao que apresentava como democratização e inclusão social. Trata-se de uma política pública de ação afirmativa de inclusão da população negra brasileira, destinada aos estudantes carentes oriundos de escolas pública e aos membros das nações indígenas nacionais.

Reforçava o Plano de Metas, em seu o cumprimento, pelos diversos setores e departamentos na UFPR, bem como as normativas vigentes na UFPR no sentido de estabelecer programas de assessoramento e acompanhamento psicopedagógico para alunos que apresentem deficiência em sua trajetória de conhecimento.

O propósito do Plano de Metas impõe que a UFPR estabeleça avaliação e acompanhamento do funcionamento dessas ações afirmativas a fim de identificar avanços, retrocessos e/ou reformas necessárias ao cumprimento de seus objetivos. A Comissão de Acompanhamento, inclusive, teve a competência de propor à PROGRAD que suscite nos Conselhos Superiores medidas que regulem as necessidades eventualmente criadas em seu curso de execução. O prazo provisório de 10 anos para o primeiro movimento de verificação do sucesso do Plano de Metas é indicativo de tal necessidade.

A criação de Comissão Especial de Implementação e Acompanhamento, já referida, é a condição básica para a consecução dos objetivos do plano. As campanhas publicitárias da UFPR devem incluir indivíduos dos grupos populacionais beneficiários desse Plano de Metas, medida que incentiva os estudantes negros, índios e carentes. Campanhas nas escolas públicas e programas de intercâmbio devem ser fomentados para sustentação ao Plano de Metas de Inclusão.

No ponto 3.3 **Inclusão de estudantes pertencentes às Nações Indígenas nacionais (p. 28)**, o **item II.1, alínea c** do projeto previa o atendimento preferencial

para a população indígena. A dívida nacional e, por consequência, das instituições públicas de ensino para com a comunidade indígena nacional não necessita de diagnóstico científico para sua constatação. O Plano de Metas, a exemplo do que está ocorrendo na UnB, propõe que a UFPR disponibilize vagas para membros das nações indígenas devidamente registrados na FUNAI e, através dessa entidade, para cursos de graduação, conforme suas próprias demandas. O plano, então, deverá ser executado em parceria com a FUNAI.

A reserva para população indígena, item II.1 c, dado o quantitativo de seus quadros qualificados para o ensino superior (com ensino de 2º grau completo), atualmente ensino médio é proposto nesse plano independentemente de vaga, como ocorre com os convênios internacionais. Assim, as nações indígenas, através da FUNAI, farão a requisição das vagas, que será avaliada pela PROGRAD através da Comissão de Implementação e Acompanhamento, a qual consta dos itens II.3 a e III.4 do projeto.

A comissão, por sua competência, não procurou o dito órgão para quaisquer acertos *a priori*. No entanto, indica no Plano de Metas que essa reserva far-se-á na medida em que a UFPR e a Fundação concretizem Convênios para atendimento da demanda das nações indígenas. Relatamos, porém, que estivemos em contato com a UnB, que iniciou a implantação de seu Plano de Metas nesse mesmo ano.

Muito embora as universidades do estado do Paraná tenham planos de reserva de vagas para esse grupo nacional, cremos que a UFPR não deve se furtar a contemplar os indígenas em seus programas de inclusão e democratização do ensino e do conhecimento. As vantagens para nossa instituição por si só já justificam tal decisão. Todos os argumentos utilizados para a população negra se encaixam perfeitamente às justificativas para essa proposição, bem como os entraves e restrições que a população de baixa renda, genericamente, sofre quanto às oportunidades de desenvolvimento intelectual, cultural e político são extensivos à população indígena nacional.

Essas são razões que justificam a inclusão da população negra, dos candidatos egressos de escola públicas e dos membros das nações indígenas como beneficiários do plano proposto, por período determinado, que deverá ser avaliado, revisto, rediscutido, na oportunidade, conforme sejam alcançados seus objetivos ou estejam estes sendo cumpridos.

Ao se passar dez anos foi elaborado o **Relatório da Comissão encarregada de avaliar os 10 anos de implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná/Março de 2015**, destaco aqui alguns trechos do mesmo.

Com o ingresso dos novos alunos no ano letivo de 2014, completaram-se os dez anos de vigência do Plano de Metas de Inclusão Racial e o Reitor da UFPR instituiu comissão para avaliação dos resultados por meio da Portaria n. 1.012, de 22/04/2014, que designou comissão composta pelos professores: Maria Amélia Sabbag Zainko, Ana Elisa de Castro Freitas, Emerson Urizzi Cervi, Josafá Moreira da Cunha e Raul Von Der Heyde, com presidência da professora Maria Amélia Sabbag Zainko, para avaliar os 10 anos de implementação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR. A Portaria n. 1.342, de 22/10/2014, ampliou o prazo para a conclusão dos trabalhos e designou o Professor Mauro José Belli, em substituição ao Professor Raul Von Der Heyde, e o Servidor Valmir França, como membros da referida comissão. Esta contou também com a participação das servidoras técnica-administrativas Ligia Maria Rosseto e Kelvy Kagde Oliveira Nogueira, da Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação (CEPIGRAD), na sistematização dos dados sobre os estudantes indígenas na UFPR.

No dia 31/03/2015 a Comissão concluiu os trabalhos e no dia 06/04/2015 a Pró-Reitora de Graduação e Educação Profissional encaminhou o Relatório Final da Comissão à Reitoria mediante ofícios. O relatório registra os resultados do trabalho da Comissão, que além das políticas institucionais da UFPR, também considerou a operacionalização da Lei 12.711/2012, em processo de implantação na rede federal de ensino superior no Brasil.

A avaliação teve como indicadores do diagnóstico a verificação do cumprimento das diretrizes lançadas pela Constituição Federal e pela UFPR, que constam na Resolução n. 37/04-COUN.²⁵

*a formulação de políticas e programas que interferissem positivamente na erradicação da pobreza e redução das desigualdades com vistas a construir uma sociedade justa e solidária;

²⁵ Partes destacadas da Resolução n. 37/04-COUN, alteradas pela e com nova redação:
- Alterada pela Resolução n. 17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007.
- Nova redação dada pela Resolução n. 41/04-COUN, de 1º de junho de 2004, publicada em 8 de junho de 2004.

*a democratização do acesso ao ensino superior público no país, especialmente aos afrodescendentes, aos povos indígenas e aos alunos oriundos da escola pública;

*a garantia do acesso e permanência nos quadros da UFPR das populações em situação de desvantagem social.

A análise de como se deu o acesso na UFPR de 2005 a 2014, os impactos e desafios dessa política de inclusão social podem ser observados a partir da Seção 2 do relatório. Por outro lado, a PERMANÊNCIA, constante da Seção 3 do relatório, dará conta dos resultados do acompanhamento.

O relatório consta no item 2. *A Resolução 37/04-COUN e a educação superior para indígenas na UFPR* a análise foi realizada pela Prof^a. Dr^a. Ana Elisa de Castro e Freitas, à apresento aqui em várias partes.

A modalidade de vagas suplementares para indígenas pela Resolução 37/04-COUN ao longo de uma década apresenta resultados substanciais e passíveis de análise. De fato, há uma percepção entre as universidades brasileiras que já estabeleciam políticas afirmativas voltadas à formação superior de indígenas de que suas experiências acumuladas são mais ricas do que o novo ordenamento jurídico que se estabelece com a Lei de Cotas e sua regulamentação. Desde a implementação das cotas étnico-raciais previstas na Lei 12.711/2012, nenhum estudante indígena ingressou por esse sistema na UFPR. Essa constatação exigiria estudos de regulamentação interna da Lei de Cotas no que se refere ao ingresso do componente indígena na universidade.

A normativa interna que regulamenta a temática na UFPR é a Resolução 37/04-COUN, a qual está organizada em três capítulos: I – Do Acesso; II – Da Permanência; e III – Das Disposições Gerais e Transitórias.

O Vestibular do Povos Indígenas do Paraná permanece sendo o meio de acesso de indígenas ao ensino superior na UFPR, mas há estudos em andamento que apontam para a institucionalização de um processo seletivo próprio para estudantes indígenas.

Uma série de estruturas administrativas e de gestão foi criada na UFPR entre os anos de 2005 e 2014, relacionada à política de educação superior para indígenas, tais como o Núcleo de Ações Afirmativas (NAF), vinculado à PROGRAD, bem como a Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação – CEPIGRAD, também vinculado à PROGRAD, criado no âmbito dessa coordenadoria o Núcleo de

Acompanhamento das Políticas Afirmativas (NAPA). Foi estruturado o Comitê Gestor para Planejamento, Acompanhamento e Avaliação do Componente Indígena do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da UFPR. Em 2010, foi criado o Núcleo Universitário de Educação Indígena (NUEI), vinculado à CEPIGRAD..

Em cumprimento à Resolução 37/04-COUN, cada estudante indígena possui um professor orientador indicado pelo departamento de seu curso de graduação para o acompanhamento mais direto do estudante. O aperfeiçoamento desse acompanhamento aponta para a formalização da orientação, vinculando o professor orientador a um Programa de Ingresso e Permanência de Estudantes Indígenas na UFPR, estreitando os mecanismos de comunicação entre os professores orientadores, as coordenações de curso e a equipe gestora do NUEI/CEPIGRAD, com participação do estudante.

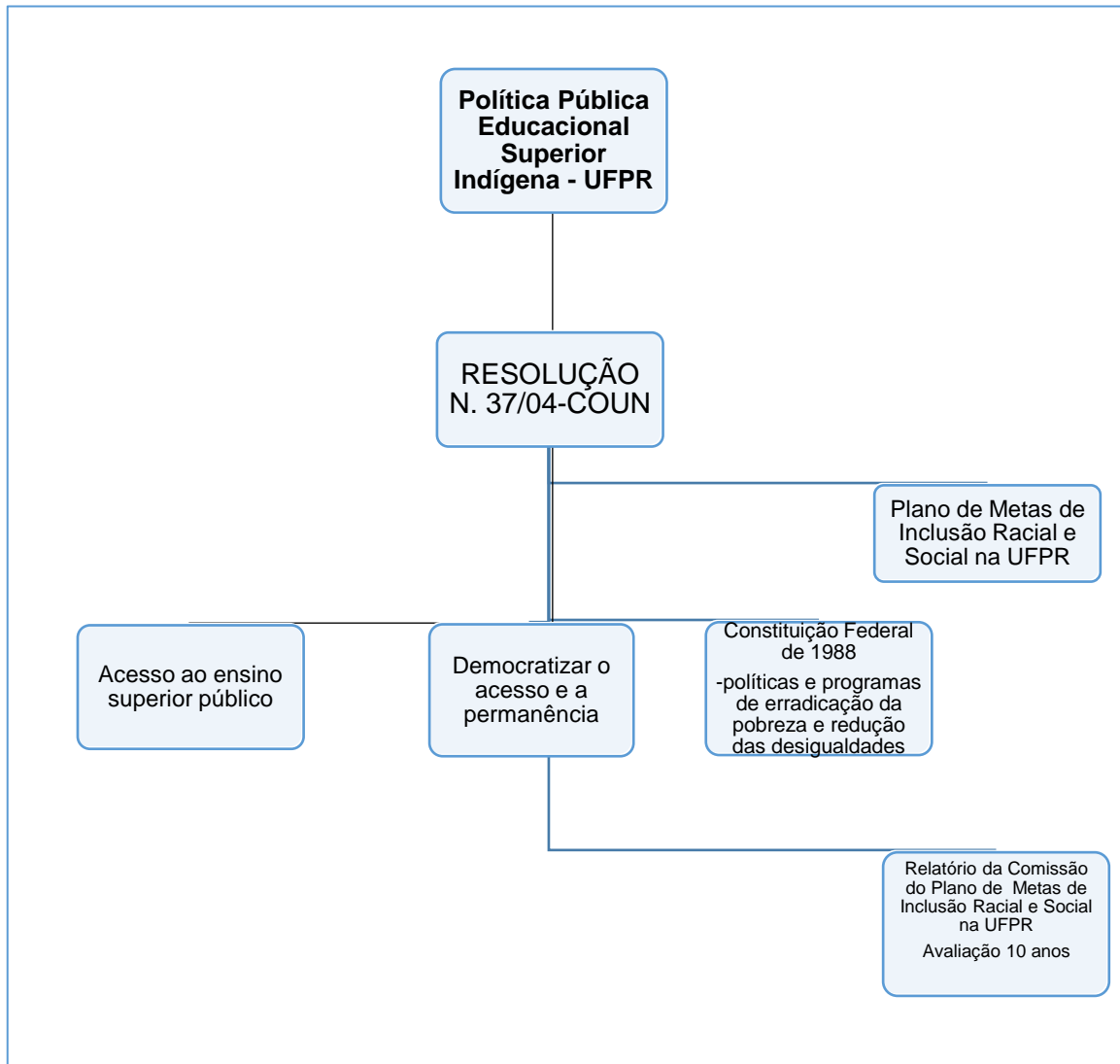
Desde a publicação da Lei de Cotas, a gestão da permanência indígena, no que se refere aos fomentos de bolsas e auxílios, foi centralizado na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), por determinação federal. Critérios gerais de vulnerabilidade socioeconômicas, aplicáveis à população urbana de baixa renda, passaram a orientar a política de permanência de indígenas vigente.

As análises avaliativas dos dados apresentados conforme o relatório reforçam o acerto na condução da política, pois o desempenho de cotistas raciais ou sociais guarda similaridade com o desempenho dos demais alunos da instituição.

O Relatório da Comissão encarregada de avaliar os 10 anos de implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná de 2015 aponta que as 84 vagas suplementares acessadas por estudantes indígenas foram ofertadas anualmente e de forma crescente, como estabelece o parágrafo 1º do artigo 3º da Resolução 37/07-COUN: 5 vagas em 2005 e 2006, 7 vagas em 2007 e 2008 e 10 vagas em 2009 e anos subsequentes.

Aponta que passada uma década da política de educação superior na UFPR, há que se reconhecer o êxito em termos de formação de jovens pertencentes a seis diferentes etnias indígenas que demonstram a sociodiversidade brasileira.

FIGURA 10 – PERCURSO DA POLÍTICA NA UFPR



FONTE: A Autora (2016).

Em relação ao componente indígena, o respectivo relatório aponta que passada uma década da política de educação superior na UFPR, há que se reconhecer o êxito em termos de formação de jovens pertencentes a seis diferentes etnias indígenas que demonstram a sociodiversidade brasileira. A análise realizada pela professora Ana Elisa de Castro Freitas, com auxílio das servidoras técnicas do NUEI, aponta que as 84 vagas suplementares acessadas por estudantes indígenas foram ofertadas anualmente e de forma crescente, como estabelece o parágrafo 1º do artigo 3º da Resolução 37/04-COUN: 5 vagas em 2005 e 2006, 7 vagas em 2007 e 2008 e 10 vagas em 2009 e anos subsequentes. O relatório apresenta o que foi proposto, elencado e solicitado na Resolução n. 37/04-COUN e respondidos com detalhes no subitem Traçando Paralelos.

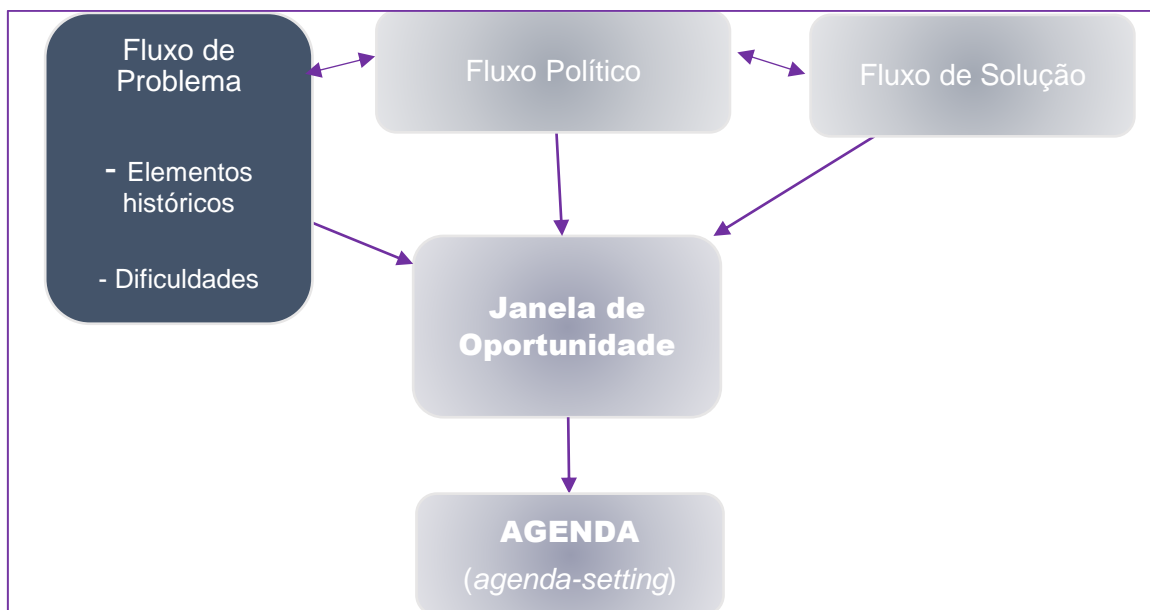
Apresenta como simbólico e significativo o processo de formação dos primeiros estudantes indígenas justamente nas comemorações do centenário da instituição, o que demonstra o indicativo de uma superação de processos coloniais de desigualdade. São vários profissionais que poderão colocar em comunicação as perspectivas dos povos indígenas e seus campos de atuação profissional, intervindo positivamente na qualificação e proposição de políticas públicas e no diálogo pluriétnico e intercultural. Suas trajetórias alinham a universidade com o desafio do reconhecimento da diferença e compromisso com a equidade social.

6. DESAFIOS E OPORTUNIDADES: O CASO DA POLÍTICA AFIRMATIVA NA UFPR

Sendo assim, os três fluxos (*streams*): Problemas (*Problems*), Político (*Politics*) e Soluções ou alternativas (*Policies*), serão aqui detalhados para a análise da política afirmativa de educação superior indígena.

O **fluxo de problema**, na perspectiva da educação indígena, foi desenhado a partir dos elementos históricos (eventos e *feedback* das ações governamentais) e das dificuldades (crises e símbolos) para uma análise qualitativa e das frequências e ocorrências de palavras para uma análise quantitativa. Essa confirmação se estabelece através dos dados e questões presentes nas entrevistas, que aparecem tanto no âmbito nacional quanto no local. Destaca-se também o levantamento documental realizado para essa construção.

FIGURA 11 – FLUXO DE PROBLEMAS



FONTE: A Autora (2015) com base em Kingdon (2011) e Capela (2004).

No que tange aos aspectos que compõem o problema, Kingdon (2011) afirma que:

Pessoas ao redor do governo, eles prestam atenção à alguns potenciais problemas e ignoram outros. Às vezes essa atenção é afetada por mais ou menos a indicação sistemática do problema. Em outros momentos, eventos dramáticos capturam sua atenção, os feedbacks do funcionamento dos programas existentes sugerem que nem tudo está

bem. Mas problemas não são também inteiramente autoevidenciados. (KINGDON, 2011, p. 90).

Em geral, nem todas as condições são vistas como um problema. Para a condição ser um problema, as pessoas devem acreditar que algo poderia ser feito para mudá-la (KINGDON, 2011).

Para o autor, este mecanismo de *feedback*, eventos ou símbolos não são suficientes para a composição da agenda, porém, de alguma forma a integram.

As entrevistas foram direcionadas aos gestores e informantes-chave (*policy entrepreneurs* / empreendedores de política). Esses indivíduos, dispostos a investir em uma ideia, podem estar situados no governo (no Poder Executivo, ocupando altos postos) ou nos grupos de interesse (na comunidade acadêmica, na mídia) (KINGDON, p. 179), da política da universidade, sendo atores essenciais da conjunção local, pois encaminham os contornos da análise da política, caminhando para a identificação do problema que passa a compor a agenda do governo local.

As questões definidas que auxiliaram na composição deste fluxo no âmbito nacional foram: **1) Em que momento histórico a política pública educacional superior indígena foi discutida nas universidades federais?**

QUADRO 4 – CATEGORIAS E LEVANTAMENTOS: FLUXO DE PROBLEMAS – ÂMBITO NACIONAL

<p>CATEGORIA GERAL Fluxo de Kingdon: Problemas (<i>problems stream</i>)</p>	<p>Fluxo em que uma questão passa a ser um problema quando este chama a atenção dos formuladores de políticas públicas, através de 3 mecanismo: indicadores; eventos, crises e símbolos; e <i>feedback</i> das ações.</p>
<p>CATEGORIA ESPECÍFICA NACIONAL - Elementos históricos (eventos e <i>feedback</i> das ações governamentais) - Dificuldades (crises e símbolos) Entrevistas – Itens a serem considerados qualitativamente</p>	<p>- Na constituinte, na constituição, na LDB; - Ação que tramitou no Supremo Tribunal Federal - ADPF 186; - Cotas raciais; - 2ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância – Conexa de Durban; - As pioneiras UERJ e UnB.</p>
<p>CATEGORIA ESPECÍFICA Entrevistas – Itens a serem considerados quantitativamente</p>	<p>- indígena(s) (31), cotas (12), raciais (6), ação(es) (13), constituição (9), constituinte (5), universidade(s) (15)</p>
<p>LEVANTAMENTO</p>	<p>Revisão bibliográfica Levantamento documental</p>

	Questões presentes nas entrevistas por pergunta Conferência de hipóteses Conferência dos objetivos propostos
--	--

FONTE: A Autora (2016).

No quadro 4 a análise qualitativa referente ao fluxo de problema concernente aos elementos históricos da política pública educacional superior indígena, evidenciou diferentes perspectivas e pontos elencados como os de partida para a discussão da política afirmativa nas universidades federais do país, apresentando alguns eventos, leis e universidades pioneiras na discussão. É interessante sublinhar que dois dos entrevistados reafirmaram partir suas análises da perspectiva vivenciada na UFPR, inclusive um entrevistado destacou que não saberia responder por que existem entidades e iniciativas diversas e enfatizou partir da perspectiva da política local.

Conforme disposto a seguir, os trechos das entrevistas emergem as respostas das categorias específicas (da análise qualitativa) e percebemos também a centralidade das palavras mais repetidas (análise quantitativa).

Essa pergunta que você faz, para mim esse momento histórico é trazido propiciado pela **constituente**, o Brasil vivia a ditadura militar em 1985 nós temos o final do período militar, [...] Na constituinte que foi de 1986, portanto 1986 elegeu os constituintes tanto deputados como senadores, de 1986 à promulgação da **Constituição** nova em 1988, se viveram debates intensos. Nesse período, nesse debate entrou a questão indígena, todas as grandes questões sociais que estavam representadas pelo período militar e muitas foram as propostas de tratar os indígenas dentro de um processo democrático de inclusão de direitos de cidadania nos mesmos sentidos que teriam todos os **excluídos** até então no nosso país, dali que surgem muitas propostas, emendas populares que foram votadas e deu a base na **nova Constituição** para tratar o indígena de um importância extraordinária na caminhada do Brasil, mais sempre relegado a uma exclusão, uma invisibilidade deu a importância dele ser tratado como cidadãos dentro do aspecto legal da **Constituição** [...]. (Entrevistado a).

Um bom roteiro para buscar compreender essa historicidade está na própria ação que tramitou no Supremo Tribunal Federal a **ADPF 186**, que foi uma ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental que é o nome técnico que se dá, interposta pelo partido Democratas e outras organizações questionando o que foi uma das primeiras instituições superiores que foi a **UnB**, que já em 2002 inicia as discussões em 2004 se implementa essa política, a **UERJ** é anterior mas a UERJ não foi questionada. (Entrevistado b).

Tudo começou com a discussão das **cotas raciais**, porque nós já tínhamos desde de **Durban** que foi a conferência, a **2ª conferência contra o racismo e discriminação**, em que o Brasil foi dos grandes protagonistas na discussão da necessidade de políticas afirmativas. (Entrevistado c).

Na análise quantitativa emergiram palavras que apareceram com maior frequência nas respostas dos entrevistados, e que corroboram com os aspectos aparentes no conteúdo (frases e passagens) apresentados na análise qualitativa. As palavras que apareceram nessa categoria foram dispostas na categoria específica – Entrevistas - Itens a serem considerados quantitativamente com o respectivo número de vezes que foram repetidas no conjunto de cada questão por todos os entrevistados.

Contudo, o levantamento documental também corroborou com as repostas dos entrevistados e possibilitou averiguar que os movimentos sociais, movimentos indígenas e indigenistas reivindicaram a discussão da educação indígena nesses processos e foram protagonistas, e propiciaram sua entrada no ensino superior público, advindos e apoiados por movimentos sociais em especial pelo movimento negro, fruto de lutas pela garantia de políticas e das ações afirmativas, fortemente marcados nas discussões das desigualdades nas universidades públicas federais.

Alguns documentos que trazem esses aspectos são:

1) A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

Título VII – “Da Ordem Social” no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I - “Da Educação” no Artigo 210 – dispõe que 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. 2. 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. Na Seção II – “Da Cultura” o Artigo 215 dispõe que O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. 1. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

O capítulo VII – Dos Índios, no **Artigo 231**, dispõe que 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.

2) A ADPF 186/DF dispõe:

A questão fundamental a ser examinada por esta Suprema Corte é saber se os programas de ação afirmativa que estabelecem um sistema de reserva de vagas, com base em critério étnico-racial, para acesso ao ensino superior, estão ou não em consonância com a Constituição Federal.

Para enfrentar a questão da constitucionalidade dos programas de ação afirmativa instituídos pela Universidade de Brasília e outros estabelecimentos

de ensino superior no País, penso que cumpre ao Supremo Tribunal Federal discutir esse relevante tema do modo mais amplo possível, fazendo-o, em especial, à luz dos princípios e valores sobre quais repousa a nossa Carta Magna.

Ora, tal como os **constituintes de 1988** qualificaram de inafiançável o crime de racismo, com o escopo de impedir a **discriminação negativa** de determinados grupos de pessoas, partindo do conceito de raça, não como fato biológico, mas enquanto categoria histórico-social, assim também é possível empregar essa mesma lógica para autorizar a utilização, pelo Estado, da **discriminação positiva** com vistas a estimular a inclusão social de grupos tradicionalmente excluídos.

3) O Relatório – Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa Conferência Europeia contra o Racismo

A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa realizou-se na cidade de Durban, África do Sul, entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001. Representou, como um evento, de importância crucial nos esforços empreendidos pela comunidade internacional para combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância em todo o mundo. Os documentos finais da Conferência de Durban abordam ainda uma multiplicidade de outras questões de importância crucial, nomeadamente:

- Problemas enfrentados pelas vítimas de tais flagelos (com particular destaque para as mulheres, pessoas de origem africana e asiática, **povos indígenas**, migrantes, refugiados e minorias nacionais) e medidas específicas para aliviar o seu sofrimento;
- Problema da discriminação múltipla;
- Importância da **educação e sensibilização pública** no combate ao racismo;
- Problemas particulares colocados pela globalização;
- Aspectos positivos e negativos das novas tecnologias;
- Importância da **recolha de dados, da pesquisa e do desenvolvimento de indicadores no domínio da discriminação**;
- Previsão de medidas destinadas a garantir a igualdade nas áreas do emprego, da saúde e do ambiente;
- Importância de garantir o acesso das vítimas a vias de recurso eficazes e de assegurar a sua reparação pelos danos sofridos;
- Papel dos **partidos políticos e da sociedade civil**, nomeadamente ONG e juventude, na luta contra o racismo.

Com uma parte específica tratando dos povos indígenas e o que insta ao Estado (anexos da dissertação).

4) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394

A nova LDB menciona de forma explícita a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. Ela aparece na parte do ensino fundamental, no artigo 32, estabelecendo que este será ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Ou seja, reproduz-se aqui o direito inscrito no Capítulo 210 da Constituição Federal.

A outra menção à educação escolar indígena está nos artigos 78 e 79, já nas “Disposições Gerais”. Ali preconiza-se como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Para que isto possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciado. (GRUPIONI, 2002, p. 21).

5) Relatório Plano de Metas de Inclusão – UFPR

A regulação do sistema educacional no país era outra expectativa da discussão pré-constitucional que envolvia diretamente as relações raciais racistas brasileiras. Trabalho e Educação, da mesma maneira que formam a estrutura em que uma sociedade se desenvolve, também formam a rede preferencial do racismo. (p. 11).

Esses documentos fizeram parte da análise documental e apareceram por vezes na revisão da literatura. Mas para além desses documentos citados, outros detalhamentos sobre essa historicidade foram apresentados no Capítulo 5.1 A Organização Nacional da Política, bem como ao longo do estudo.

Dando continuidade à análise ainda relacionada ao fluxo de problemas, porém, neste momento, tratando do âmbito local, a questão definida que auxiliou na composição deste fluxo foi: **2) Como surgiram as discussões dessa política na UFPR? Quais as dificuldades foram enfrentadas?**

QUADRO 5 – CATEGORIAS E LEVANTAMENTOS: FLUXO DE PROBLEMAS - ÂMBITO LOCAL

<p>CATEGORIA GERAL Fluxo de Kingdon: Problemas (<i>problems stream</i>)</p>	<p>Fluxo em que uma questão passa a ser um problema quando este chama a atenção dos formuladores de políticas públicas, através de 3 mecanismo: indicadores; eventos, crises e símbolos; e feedback das ações governamentais.</p>
<p>CATEGORIA ESPECÍFICA LOCAL - Elementos históricos (eventos e <i>feedback</i> das ações governamentais); - Dificuldades (crises e símbolos) Entrevistas – Itens a serem considerados qualitativamente</p>	<p>- LDB, Gestão 2002 – UFPR e a associação com as universidades estaduais; - Resolução n. 37/04-COUN; - Cotas raciais, - Conferência de Durban; - Movimento Negro; - Estaduais do Paraná, a exemplo das vagas de intercâmbio; - Acordo com a FUNAI; - Movimentos sociais – Ocupação do pátio da Reitoria; - A experiência da UnB e da UERJ - experiência zero institucional.</p>

CATEGORIA ESPECÍFICA Entrevistas – Itens a serem considerados quantitativamente	estudantes (70) , indígena(s) (88) , universidades (45) , cotas (32) , política (30) , processo (29) , vestibular (27) , comissão (22) , vagas (20)
LEVANTAMENTO	Revisão bibliográfica Levantamento documental Essência das entrevistas por itens Conferência de hipóteses Conferência dos objetivos propostos

FONTE: A Autora (2016).

Na educação indígena referente ao fluxo de problema concernente às discussões dessa política na UFPR e às dificuldades que foram enfrentadas, evidenciou-se diferentes perspectivas e pontos elencados como os de partida para a discussão da política afirmativa na universidade. Os entrevistados destacaram:

O processo de **ocupação do pátio da reitoria** [...] A aprovação em 2004, da **resolução 37/04**, que está sendo agora em 2015, salvo engano revogada em um todo, a resolução vai trazer essa dupla via ela vai incorporar tanto essa dimensão do debate do movimento negro e ela incorpora a partir da resolução da UnB, então não sei se tem muita diferença da resolução do CEPE da UnB a dimensão indígena. E depois implementação da **UnB, da UERJ** e não podemos esquecer também o caso do Paraná, o Paraná também é precursor nesse processo, ele é precursor porque em 2001 começa o Vestibular dos Povos Indígenas. (Entrevistado b).

[...] um momento na UFPR em que teve uma **efervescência de inclusões**, então a gente acompanhou lá, e eu participei lá, tive a felicidade de participar também das inclusões das políticas de cotas [...]. Mas acho que foi em 2005 que a gente está fazendo toda a **discussão da política** em 2004 também a gente estava fazendo a implantação de como seriam as políticas de cotas e tal, essa é uma demanda para a **questão indígena** que principalmente o pessoal da antropologia lidava com isso na UFPR, e tinham alguns professores que eles tinham projetos de extensão ligados a alunos e comunidades indígenas e que nesse aproveitou-se também a efervescência da discussão das políticas de cotas raciais e sociais para a inclusão também dos indígenas. A **legislação** relacionada a **inclusão** dos estudantes ela foi bastante avançada ao meu ponto de vista, porque ela diferentemente do que a gente discutia das cotas, as vagas para os indígenas foram as vagas suplementares. O que foi interessante da história toda e por isso eu acabei trabalhando com eles e não foi nem porque eu participei do processo de implantação da discussão da legislação para eles, foi porque quando eles entraram na UFPR o programa, a resolução previa que eles teriam bolsas, só que entre a legislação prevê e o que já tinha sido destinado de recurso não estava previsto o recurso para os estudantes indígenas. (Entrevistado d).

[...] então ela vem da população em geral, as universidades participam como participaram para a constituinte, se não a instituição universidade, mas os **movimentos sociais universitários, o movimento estudantil, movimentos dos professores, movimento dos servidores técnicos administrativos** e tal e as universidades como instituição sendo arrastadas por esses movimentos mais progressistas. (Entrevistado d).

A questão da UFPR ela concretamente entra pós **LDB** e toda a evolução dessa área que a LDB deveria ter provocado dentro das universidades, na Federal com a eleição em 2001 tomando posse em 2002 de uma gestão que se chamou plural, dinâmica e participativa pela oposição, essa gestão tinha como força principal fazer a universidade avançar e o avançar aqui significava incluir os excluídos como linha de frente no incluir os excluídos tínhamos como prioridade é fazer as cotas sociais das escolas públicas, as raciais da questão dos negros a questão indígena e a questão das pessoas com necessidades especiais”. Mas vamos buscar conhecer as universidades no nosso caso **as estaduais** e o que elas estavam fazendo e já nos **associamos** com eles nas discussões, dali para criar a resolução com as vagas especiais para indígenas. (Entrevistado a).

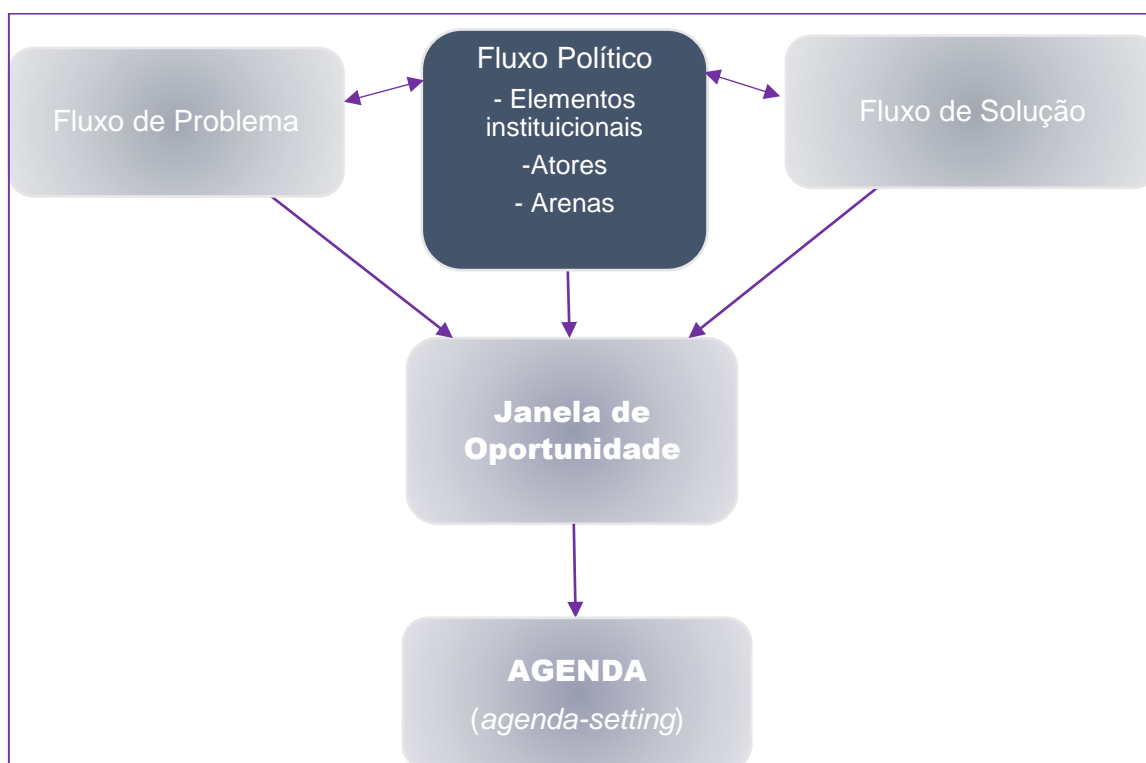
Foi muito desafiante e foi desgastante, porque eram muitas questões abertas, a gente não conseguia necessariamente responder a outras questões, não tinha resposta era desgastante, daí a gente estabeleceu um **programa de acompanhamento** deles, considerando um tutor, que eles procurassem um **professor tutor** dentro dos cursos, conversamos várias vezes com o pessoal da medicina, lembro-me que o coordenadora do curso era muito aberta, mas tinha muita resistência no curso, enfim eu avalio como muito **importante a entrada deles**, eu avalio isso, mas se a gente tivesse **mediado** um pouco isso, **preparado os professores**, se a gente tivesse nos preparado. (Entrevistado e).

Na análise quantitativa emergiram palavras que apareceram com maior frequência nas respostas dos entrevistados e que corroboram com os aspectos aparentes no conteúdo (frases e passagens) apresentados na análise qualitativa.

Nesta questão da política local apareceram documentos relativos à política em âmbito nacional, como a CFRF-1988, a LDB e o Relatório da Conferência de Durban, já apresentados anteriormente, e ainda o Termo de Convênio com as universidades estaduais do Paraná, bem como o acordo com a FUNAI (Termo de Cooperação).

O **fluxo político** se dá pela coalizão, construídas a partir de barganha e negociação política. Neste caso, para a análise proposta, verificamos que os elementos institucionais (clima ou humor) e os atores e arenas (forças políticas e mudanças dentro do governo) condizem com as respostas trazidas pelos entrevistados e com os documentos levantados.

FIGURA 12 – FLUXO POLÍTICO



FONTE: A Autora (2015) com base em Kingdon (2011) e Capela (2004).

As questões definidas que auxiliaram na composição desse fluxo no âmbito local foram: **3) Na sua opinião, quais os atores (pessoas, instituições) influenciaram essa política?** **4) Na sua opinião, quais as arenas (espaços de debates) influenciaram essa política?**

QUADRO 6 – CATEGORIAS E LEVANTAMENTOS: FLUXO POLÍTICO – ÂMBITO LOCAL

<p>CATEGORIA GERAL Fluxo de Kingdon: Político (<i>politics stream</i>)</p>	<p>Esse fluxo se dá pela coalizão e são construídas a partir de barganha e negociação política. Neste fluxo 3 elementos exercem influência sobre a agenda: o clima ou humor; forças políticas; e mudanças dentro do governo.</p>
<p>CATEGORIA ESPECÍFICA - Elementos institucionais (clima ou humor) - Atores</p>	<p>- Não tinham experiência, tinham decisão política; - trocas com universidades estaduais e com líderes locais; - vagas suplementares diminuíram a resistência; - dificuldade em traçar um projeto político pedagógico com a modalidade de educação indígena; - comunidade indígena; - FUNAI; - universidades estaduais; - governo do Paraná, - fortuita a ideia de vagas indígenas na proposta original; - inventasse o espaço e permitiu criar uma política; - o fato de ter uma antropóloga na posição institucional; - teve um espaço que foi aproveitado por conta das condições políticas; - não houve uma disposição da universidade; - da administração; - não houve pressão indígena; - UEM; - UEL; - professores das estaduais muito atuantes; - CUIA; - propensão para relação com o governo do estado; - dificuldade em atuar em cooperação; - ótima política, mas</p>

<p>- Arenas (forças políticas e mudanças dentro do governo) considerar qualitativamente</p>	<p>a UFPR não pensou na cooperação com outras instituições; - medidas externas, necessidade de parcerias; - os indígenas dependem de políticas públicas do Estado Brasileiro; - auxílio da PROGRAD; - do NAF; - Núcleo de Atividades Formativas; - os estudantes faziam a inscrição com opção para alguns cursos, mas não definia, fazia-se uma recepção diferenciada para compreensão do que os cursos se tratavam; - flexibilização de normas internas, transferências entre cursos e para a UFPR – Setor Litoral graça a gestores que corroboravam com o processo; - duas pessoas centrais da discussão na UFPR: Doutora Dora Bertulio e Cristiane Ribeiro; - ARPIN Sul; - Eloy Jacinto.</p> <p>- arenas de conflito; - um espaço aberto de conflitos; - a universidade contribui significativamente com a inclusão; - necessidade de qualificar o espaço; - a política em construção é difícil por causa dos conflitos; - nenhuma arena, nenhum espaço de debate para a discussão da causa indígena.</p>
<p>CATEGORIA ESPECÍFICA - Elementos institucionais - Atores</p> <p>- Arenas</p> <p>Itens a serem considerados quantitativamente</p>	<p>indígena(s) (35), vagas (17), curso(s) (19), política (12), processo (11), estudantes (10), dificuldade (9), universidade(s) (16), educação (7), experiência (7), saúde (7)</p> <p>vestibular (18), indígena(s) (33), política (12), universidade (11), espaço(s) (20), estudantes (10), arena (9), debate (8), convênio (7), discussão (7)</p>
<p>COMO LEVANTAR</p>	<p>Revisão bibliográfica Levantamento documental Essência das entrevistas por itens Conferência de hipóteses Conferência dos objetivos propostos</p>

FONTE: A Autora (2016).

Na análise qualitativa referente ao fluxo político concernente aos atores (pessoas, instituições) que influenciaram essa política, evidenciou-se diferentes perspectivas e pontos convergentes nos diferentes discursos para as questões da política na Universidade Federal do Paraná.

[...] mas ao incluir os estudantes indígenas na Federal, eles **não foram bem recebidos** porque eles não eram tratados diferentemente como era o espírito de toda a evolução desde a constituinte eles **eram tratados como estudantes convencionais** não teria diferença nenhuma no tratar eles, então isto gerou um problema grave, porque nós não tínhamos vagas por cursos [...] (Entrevistado a).

A **maior dificuldade de todas é desenhar em universidades** milenares, no caso as brasileiras centenárias um modelo, um modelo não, **uma proposta pedagógica com os saberes e experiências indígenas** para todas as áreas

e aonde que estão os espaços que influenciaram as pessoas e tal são os novos professores (Entrevistado a).

Sem dúvida nenhuma a **comunidade indígena**, a comunidade indígena eu acho **que é uma das mais organizadas nesse país**, na busca de seus direitos, no enfrentamento de todos os obstáculos que eles acabam tendo, e eu acho que eles são muito bravos, muito bravos e isso é uma força que não dá de tirar o protagonismo deles na questão das cotas e acho que a gente, aqui no **Paraná** especificamente a gente já tinha, quer dizer eles já tinham feito essa luta, essa conquista. (Entrevistado c).

[...] a **FUNAI por obrigação institucional**. As **universidades em parceria** com a FUNAI, porque ali sabia que ela tinha, a tá daí **o governo do estado** foi bastante aberto, porque os vestibulares eram feitos juntos, tanto é que eram diferenciados. (Entrevistado c).

[...] é um desafio para toda a política pública, é que é **difícil a gente atuar em cooperação**, então acaba que isso aí é uma política pública superimportante, mas ela meia que se consome nela mesma, então eu vejo pela **UFPR que adotou uma política ótima de inclusão dos estudantes indígenas, mas ela não deu conta de pensar nessa cooperação**, porque no caso dos indígenas especialmente, não é uma política pública da UFPR para dentro da UFPR, porque ela **precisa de medidas externas**, a gente tentou também lá pelas tantas fazer uma **parceria** com a (pensativa), não vou lembrar o nome mas tem uma **Secretaria Nacional**, sei que tinha algumas políticas públicas de saúde voltadas para os indígenas não lembro agora a sigla, a gente tentou desenvolver até tinha um pessoal da biológicas, que a gente fez até uma proposta por fim que **não vingou**, não lembro porque, mas de ter projetos financiados por essa Agência Nacional de Saúde Indígena, no sentido assim... então assim **sair um pouco dos muros da UFPR**. (Entrevistado d).

Na análise qualitativa referente ao fluxo político concernente às arenas (espaços de debates) que influenciaram essa política, evidenciou-se diferentes perspectivas e pontos convergentes nos diferentes discursos para as questões da política na Universidade Federal do Paraná.

A principal arena é um **espaço aberto do conflito aonde que tem uma comunidade indígena, de uma nação indígena**, das diferentes nações indígenas, tem conflito e é este conflito que a universidade tem que aprender com ele porque é aprendendo com esse conflito que nós vamos propiciar uma educação mais dentro do espírito da modalidade indígena [...] (Entrevistado a).

Acho que **nenhum** é tão maltratado, eu não conheço na verdade, não posso dizer que não existam, mas **eu não conheço espaços** e não conheço atividades que estejam de alguma forma possibilitando uma melhor convivência, atendimento da população indígena, como se fosse assim um estrangeiro que chega e se mete no teu meio. (Entrevistado c).

[...] mais o que acontece se **você não tiver um programa de que uma certa forma acolha essas pessoas** para o conhecimento você vai reproduzir a ideia de que na verdade **não é para nada**, não vão conseguir sair para, e esse é um desafio da universidade. (Entrevistado c).

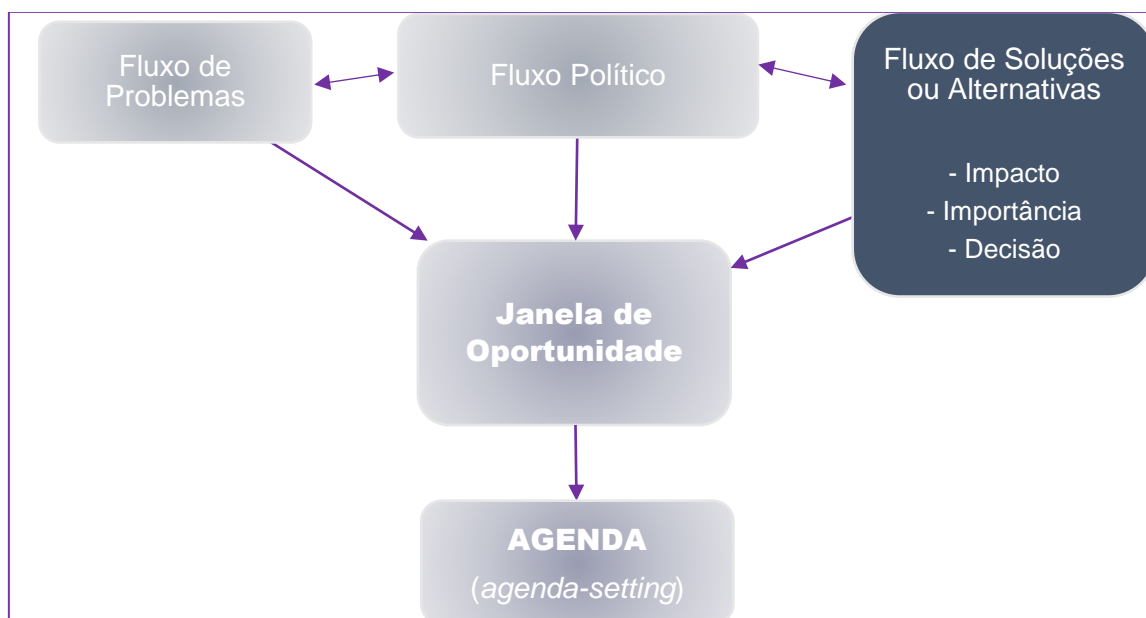
Na análise quantitativa emergiram palavras que apareceram com maior frequência nas respostas dos entrevistados e que corroboram com os aspectos aparentes no conteúdo (frases e passagens) apresentados na análise qualitativa.

Alguns pontos e documentos destacados nessa categoria já foram apresentados em outras questões e ao longo do estudo.

Duarte e Bertulio, em seus estudos, apresentam a falácia dos intelectuais contemporâneos, quer de esquerda, quer de direita, ao não considerar a função política não desprezível do racismo, “de desarticulação entre os diversos segmentos subalternos, brancos e não brancos ou negros e não negros, relacionada à garantia de reprodução da desigualdade entre classes subalternas e classes dominantes, mas também entre classes subalternas negras e brancas”. Kabengele Munanga explicita os termos da negação engendrada exatamente pela ideologia racista incorporada à apreensão sociopolítica da sociedade e que se sistematiza na academia brasileira. (Plano de Metas de Inclusão, 2004, p. 12).

O **fluxo de soluções ou alternativas** na perspectiva da educação indígena foi desenhado a partir do impacto, da importância e da decisão (persuasão e difusão de ideias) para uma análise qualitativa e das frequências e ocorrências de palavras para uma análise quantitativa.

FIGURA 13 – FLUXO DE SOLUÇÕES OU ALTERNATIVAS



FONTE: A Autora (2015) com base em Kingdon (2011) e Capela (2004).

A questão definida que auxiliou na composição desse fluxo no âmbito local foi:
5) Dentro das políticas afirmativas (a exemplo das cotas nas universidades), qual a importância e impacto da política pública indígena?

QUADRO 7 – CATEGORIAS E LEVANTAMENTOS: FLUXO DE SOLUÇÕES OU ALTERNATIVAS
 – ÂMBITO LOCAL

CATEGORIA GERAL Fluxo de Kingdon: Soluções ou Alternativas (<i>problems</i>)	Fluxo em que o consenso é construído com base na persuasão e difusão de ideias.
CATEGORIA ESPECÍFICA LOCAL (persuasão e difusão de ideias) - Impacto - Importância Entrevistas – Itens a serem considerados qualitativamente	- só coisas positivas; - genocídios indígena e as dívidas históricas que são eternas; - dívida com as nações indígenas; - deveria ter nas universidades brasileiras concursos de educação indígena específico em todo o país; - precisamos de espaços para a construção de conhecimento; - levar estudantes indígenas para aldeias junto com os professores; - impacto imensurável diante do benefício; - como a racial o impacto é mais simbólico do que material; - o ganho simbólico é fenomenal e empoderar as populações indígenas; - incrível trabalhar com essa política; - felicidade e oportunidade; - extremamente positivo; - que as políticas em dez anos não precisassem mais existir; - teve um impacto ainda que muito pequeno, no sentido de que quase não existia possibilidade de estudantes indígenas ingresarem em universidades públicas com vagas específicas; - impacto grande no interior da universidade; - teve um impacto aqui, porque não existia uma política de permanência, não existia nada; - a importância é indiscutível; - a lei de cotas pode criar, inadvertidamente, uma dificuldade; - os impactos são em todos os espaços; - desafios; - é preciso avançar nos processos.
CATEGORIA ESPECÍFICA Entrevistas – Itens a serem considerados quantitativamente	política (27), indígena(s) (35), impacto (18), universidade(s) (25), estudantes (15), cotas (9), curso (8), professores (8), índios (8)
LEVANTAMENTO	Revisão bibliográfica Levantamento documental Essência das entrevistas por itens Conferência de hipóteses Conferência dos objetivos propostos

FONTE: A Autora (2016).

Na educação indígena referente ao fluxo de soluções e alternativas (persuasão e difusão de ideias), os impactos e importância que foram enfrentadas concernentes às discussões dessa política na UFPR evidenciou-se nas perspectivas parecidas na fala dos entrevistados e divergência no que tange ao acompanhamento dos estudantes na universidade.

A **importância do simbólico é absoluta**, eu contaria muito mais com o simbólico do que com o material, o material você vai mais para o número, que

é muito pequeno relativamente, mas o simbolismo de estarem dentro desses espaços é muito grande para todos, **não só para a comunidade indígena como um todo, para a pessoa que está fazendo, mas muito especialmente para a sociedade**, que ela é toda restritiva, não é. (Entrevistado c).

A gente esperava que as **políticas afirmativas em dez anos elas não precisassem mais existir**, para mim essa seria a **superação**, a gente abriu mão das políticas afirmativas porque as pessoas estão super, hiper, mega incluídas, em todo o sistema educacional social, e não é o que a gente tem, vemos aí todos os dias na televisão os índios brigando com o congresso, porque estão tirando terras deles, genocídios enfim. (Entrevistado d).

A importância eu acho assim, **indiscutível, fundamental que isso tenha essa característica de especificidade**, que não dá para gente imaginar que a gente **cria uma política de diferença, que dissolve a diferença no momento seguinte**. (Entrevistado e).

A **lei de cotas pode criar, inadvertidamente, uma dificuldade**, porque quando se engloba diferentes destinatários da política em uma única regra, e principalmente, aquele que o percentual indígena da população pelo IBGE é mínimo, então o **risco da dissolução completa da política, para os estudantes indígenas, no interior dessa política geral é imenso**. (Entrevistado e).

O **egresso faz a ponte entre universos**, mundos que são diferentes sim, relação com o **Estado com o poder público e relação com as suas coletividades**. Não é fácil, e extremamente assimétrica, por questões de **cosmologias diferenciadas, línguas**. Essa política afirmativa se desdobra para além dela mesma. Os egressos indígenas compõem uma geração que vão representar, fazer essa ponte. **Alinhar entendimento comum com os povos indígenas, o respeito que está na Constituição Federal de 1988. Os impactos são em todos os espaços**. Precisamos avançar no ponto de vista dos cursos, de vagas. **É preciso avançar nos processos**. Já temos os **primeiros indígenas mestres, doutores, professor concursado**. (Entrevistado b).

Um trecho do Relatório e Exposição de Motivos para o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná corrobora com o exposto:

Daí que, para que tenhamos melhor visão da realidade do Brasil quanto à sua formação demográfica, em uma tentativa de mais adequadamente apreender o racismo que estrutura essa formação, é mister que façamos breve revista nos momentos mais influentes na formação da ideia de negro e branco como integrantes da comunidade nacional. Os povos indígenas, ainda que com a particularidade, no processo de colonização, da prática genocida direta, em muitos momentos são incluídos no grupo negro quanto à sua dignidade humana e, via de consequência, a análise e apreensão sobre discriminação da população negra, neste relatório, inclui aquele grupo original brasileiro, como já afirmado. (2004, p. 3).

Na análise quantitativa emergiram palavras que apareceram com maior frequência nas respostas dos entrevistados e que corroboram com os aspectos aparentes no conteúdo (frases e passagens) apresentados na análise qualitativa.

Nessa questão da política local apareceram documentos relativos à política em âmbito nacional, como a CFRF-1988 e o Relatório do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR.

6.1 A JANELA DE OPORTUNIDADES

Podemos considerar a Constituição Federal como um marco da discussão, aparecendo aqui como *policy windows*, ou seja, “janela de oportunidades”, embora esse seja um ponto de vista e reconhecemos que várias são as interpretações dadas à Carta Magna. Para alguns estudiosos e gestores, a eclosão das discussões e as ações desempenhadas partem da Constituição Federal de 1988 e até mesmo da constituinte, em contraponto, para outros o ponto de partida pode ser considerado a Conferência de Durban e outros eventos ou leis, como a LDB. De acordo com a publicação no sitio do Ambiente Terra

Em 1987 e 1988, formou-se uma coalisão entre o movimento indígena e o movimento de apoio aos índios para conduzir iniciativas referentes aos direitos indígenas na nova Constituição do país. Em 1988, durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, os índios e seus aliados fizeram-se presentes no Congresso Nacional, encaminhando reivindicações, discutindo propostas, pressionando parlamentares e mobilizando a opinião pública em favor dos direitos indígenas. O resultado desse processo de mobilização e pressão foi a aprovação de direitos consagrados em constituições anteriores e a ampliação da definição de outras importantes garantias no texto constitucional promulgado em 08 de outubro de 1988.²⁶

O referencial teórico e os documentos ou partes deles dispostos a seguir referendam como marco (ou ponto de partida) a Constituição Federal de 1988. Afirma-se aqui que a política afirmativa de educação indígena na perspectiva nacional e local exigiu um recorte analítico principalmente voltado ao olhar da pesquisadora, quando analisada e elencada a *Constituição Federal* como “janela de oportunidade” para agendamento da política (compreende-se o fato de várias e diferentes interpretações da referida Carta Magna) e que acabou por desencadear em desdobramento na forma leis, decretos, resoluções, programas entre outros.

Na **Constituição Federal de 1988** assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, permanecerem eles mesmos, com suas línguas,

²⁶ Cf. Ambiente Terra. Disponível em: <http://www.ambienteterra.com.br/paginas/indio/seusdireitos.html>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

A nova Constituição estabelece, dessa forma, novos marcos da relação entre o Estado, a sociedade e os povos indígenas.

A presença de Abdias do Nascimento e de outros militantes negros na Câmara dos Deputados teve um significado não só para o momento, mas para o futuro, pois o ambiente político era de uma nova Assembleia Nacional Constituinte para elaboração da Constituição de 1988. Como porta-voz do movimento social negro, Abdias também apresentou suas propostas aos constituintes de 1987 (SANTOS, 2009 apud MARÇAL, 2014, p. 68).

Esse **novo ordenamento jurídico, gerado em âmbito federal, tem encontrado detalhamento e normatização nas esferas estaduais** por meio de legislações e normas específicas, que procuram adequar preceitos nacionais às suas **particularidades locais**. Esse é o caminho para uma legislação que tem tratado de princípios, cuja realização depende de cada contexto específico. (GRUPIONI, 2002, p. 9).

Considerando principalmente no caso da implementação da política local o documento de diretrizes, a Resolução 37/04 foi implementada no ano de 2004.

NA UFPR, a Resolução n. 37/04-COUN²⁷ dispõe que:

- Considerando as **diretrizes lançadas pela Constituição Federal** para a formação de políticas e programas que interfiram positivamente na erradicação da pobreza e redução das desigualdades com vistas a construir uma sociedade justa e solidária;

- Considerando a necessidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior público no país, especialmente aos afrodescendentes, aos povos indígenas e aos alunos oriundos da escola pública;

- Considerando, finalmente, os objetivos da Universidade Federal do Paraná, de democratizar ainda mais, em todos os níveis, o acesso e permanência em seus quadros das populações em situação de desvantagem social.

De acordo com as palavras da Ministra Cármen Lúcia:

[...] a Constituição brasileira tem, no seu preâmbulo, uma declaração que apresenta um momento novo no constitucionalismo pátrio: a ideia de que não se tem a democracia social, a justiça social, mas que o direito foi ali elaborado para que se chegue a tê-los [...].

²⁷ Partes destacadas da Resolução n. 37/04-COUN, alteradas e com nova redação:

- Alterado pela Resolução n. 17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007.

- Nova redação dada pela Resolução n. 41/04-COUN, de 1º de junho de 2004, publicada em 8 de junho de 2004.

Verifica-se, na Constituição de 1988, que os verbos utilizados na expressão normativa – construir, erradicar, reduzir, promover – são verbos de ação, vale dizer, designam um comportamento ativo. [...] Somente a ação afirmativa, vale dizer, a atuação transformadora, igualadora pelo e segundo o Direito, possibilita a verdade do princípio da igualdade que a Constituição Federal assegura como direito fundamental de todos. As ações afirmativas têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo, eliminar os “efeitos persistentes” da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar. Esses efeitos se revelam na chamada “discriminação estrutural”, espelhada nas abismais desigualdades sociais entre grupos dominantes e grupos dominados. (ADPF 186/DF, 2012, p.88)²⁸.

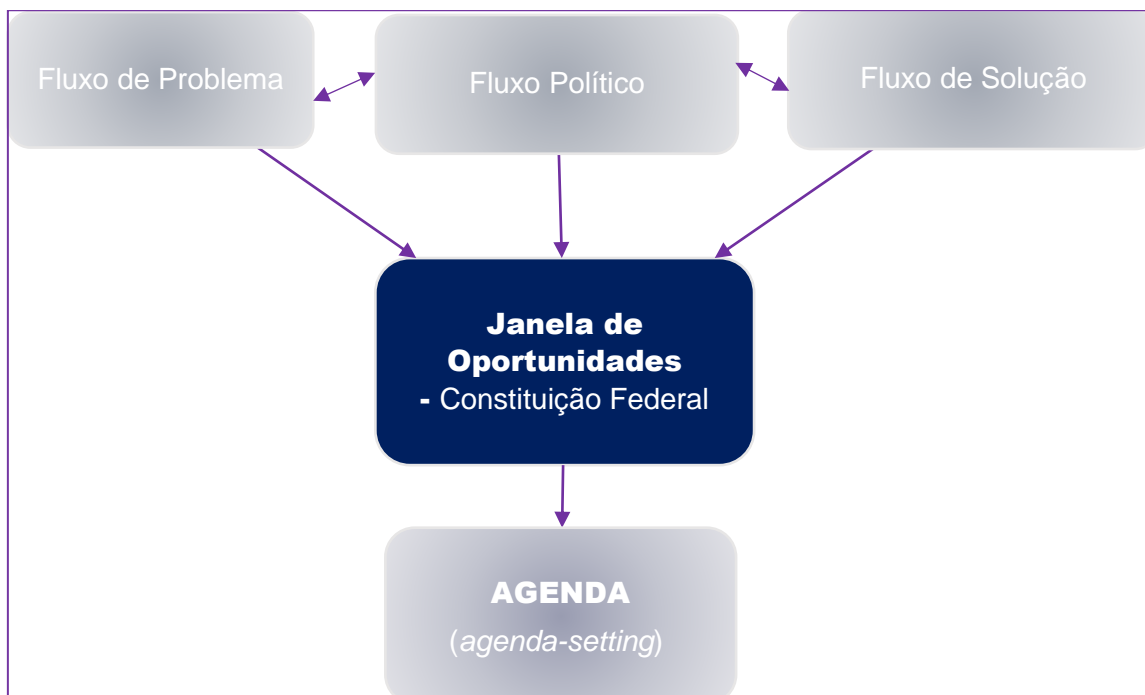
Portanto, cabe o mesmo desenho gráfico da janela de oportunidades tanto para o âmbito nacional quanto para o âmbito local, pois o ponto de partida considera-se o mesmo.

De acordo com Lima (2010, p. 78), “Estudiosos das questões sociais e dos movimentos sociais são unânimes em apontar a Constituição de 1988 como um marco importante para as mudanças sociais ocorridas no país”.

É necessário e interessante sublinhar que na convergência dos fluxos de problemas, políticos e soluções e alternativas, alguns elementos corroboraram para que a janela de oportunidades fosse desenhada e aberta pela Constituição Federal, entretanto, a maioria das respostas trouxeram aspectos do desdobramento da política, aspectos da agenda política, como destacado abaixo. Isso não invalida a metodologia, mas nos evidencia as diferentes percepções dos atores (gestores e informantes-chave) no recorte teórico e analítico do ponto de partida histórico e da decorrência das ações da política. Nos faz refletir também sobre a necessidade da indução do recorte temporal ou da imposição de partir da Constituição Federal, muito embora me sentiria desconfortável por forçar partir desse elemento.

²⁸ ROCHA, Cármen Lúcia. Ação Afirmativa: O Conteúdo Democrático do Princípio da Igualdade Jurídica. In: Revista Trimestral de Direito Público, nº 15, 1996. pp. 93-94

FIGURA 14 – JANELA DE OPORTUNIDADES: ÂMBITO NACIONAL E LOCAL



FONTE: A Autora (2015) com base em Kingdon (2011) e Capela (2004).

6.2 A AGENDA

Entretanto, e naturalmente, a agenda no âmbito nacional e no âmbito local se desenham de distinta forma. Localizar a real agenda política do governo exige uma profunda e prolongada análise de amplas arenas de ação política, formulação política e definição política. Agenda de Kingdon estabeleceu uma importante fundamentação teórica para um todo após 1984 para o conhecimento do processo de formulação política: *He defines the policy agenda as “the list of subjects to which government officials and those around them are paying serious attention*. Ele definiu a agenda política como “a lista e assuntos a que funcionários do governo e aqueles ao seu redor estão prestando séria atenção”. (Tradução minha).

Para Souza (2006), a forma como os governos definem agenda ocorre de três formas, a saber: 1) Foco no problema: os problemas entram na agenda quando assume-se que deve ser feito algo sobre eles; 2) Foco na política: a construção da consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um problema via processo eleitoral, mudanças nos partidos que governam, mudanças na ideologia política e forças ou fraqueza dos grupos de interesse; 3) Foco nos participantes: os participantes

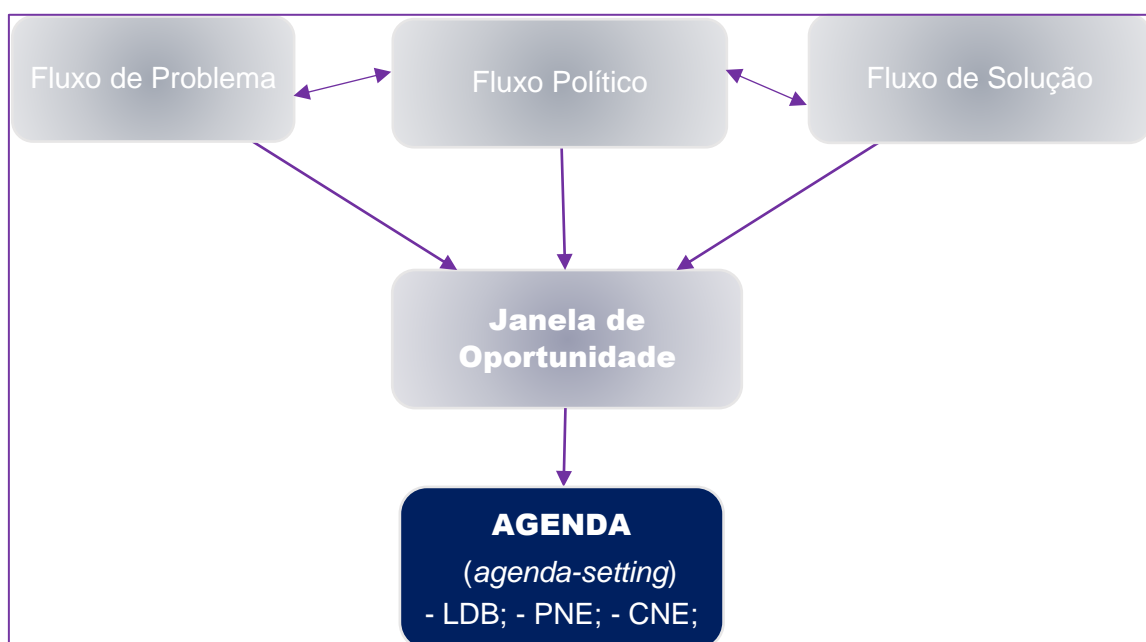
visíveis (políticos, mídia, partidos, grupos de pressão) definem a agenda e os participantes invisíveis (acadêmicos e burocracia) definem as alternativas (SILVA, 2012, p. 26).

Kingdon (2003), Baumgartner e Jones(1993) desenvolveram modelos para explicar como as agendas governamentais são formuladas e alteradas. Os autores possuem algumas opiniões em comum em relação a atores e fatos que influenciam na mudança da agenda: O contexto político cria o solo fértil para problemas e soluções; o “clima nacional”, forças políticas organizadas e mudanças no governo são fatores que afetam a agenda; o presidente exerce maior influência sobre a agenda, assim como a alta administração e poder legislativo, grupos de interesse tem importante papel na definição das questões. Kingdon enfatiza ainda o papel do ator que ele denomina “empreendedor de política” (indivíduos dispostos a investir em uma ideia, que podem estar no governo ou fora dele, mas que o influenciam) que aproveita o surgimento de oportunidades para efetuar convergências dos problemas, soluções e dinâmicas políticas, mudando a agenda. (SILVA; BASSI, 2011, p. 317)

A adoção do Modelo de Múltiplos Fluxos desenvolvido por Kingdon (2011) torna-se adequado à análise que se propõe, concentrada na fase de formação da agenda, trazendo, assim, os desdobramentos da política dispostos em leis, decretos, resoluções em âmbito nacional, e resoluções, planos e programas em âmbito local. Esses documentos citados encontram-se descritos ao longo da pesquisa.

A agenda, no âmbito nacional, é composta pela Lei de Diretrizes e Bases, pelo Plano Nacional de Educação, pelas ações do Conselho Nacional de Educação e pela CD, destacados no Capítulo 5.

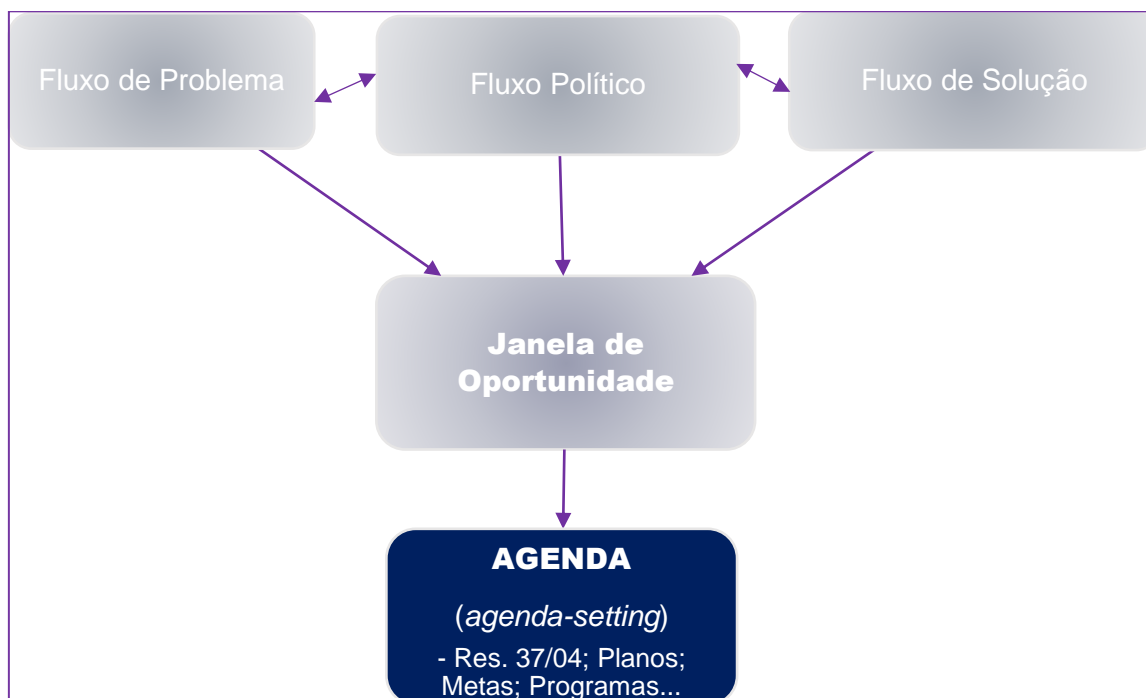
FIGURA 15 – AGENDA NACIONAL



FONTE: A Autora (2015) com base em Kingdon (2011) e Capela (2004).

A agenda, no âmbito local, é composta pela Resolução 37/04, pelos Planos de Metas 2004 e pelos programas e ações destacados no subitem 5.5 - Traçando Paralelos.

FIGURA 16 – AGENDA LOCAL – UFPR



FONTE: A Autora (2015) com base em Kingdon (2011) e Capela (2004).

Em entrevista o ex-reitor Carlos Augusto Moreira Júnior recorda alguns fatos expressivos, que até hoje o fazem lembrar dos anos em que esteve à frente da instituição por duas gestões – 2002/2005 e de 2005 a 2008 Segundo Moreira, a maior mudança dos últimos anos foi a grande quantidade de recursos que foram aportados à UFPR, em função das políticas do MEC de apoio às universidades públicas brasileiras. Foram muitas as iniciativas expressivas realizadas durante sua gestão. Entre elas, destaca-se a implantação das cotas raciais e sociais, a criação da Universidade do Litoral; a construção do Restaurante Universitário do Centro Politécnico e outras. “Ainda durante minha gestão foi possível perceber o impacto social positivo que tivemos com a adoção das cotas”, considerou. A construção da Universidade do Litoral (hoje Setor Litoral), em parceria com o Governo do Estado, foi uma grande realização. Levamos a uma região, anteriormente só lembrada durante o período de férias, ensino público e gratuito de alta qualidade. O fato está modificando o perfil do litoral paranaense e toda a região é muito agradecida à UFPR pelo avanço e progresso que está levando para a região. [...] PROVAR, o REUNI. Fato relevante também foi a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae). Ao completar 100 anos, ressaltou, a Universidade Federal do Paraná mostra de maneira inequívoca sua importância para o progresso do Paraná e do Brasil.

Exposta a análise, pode-se verificar que conforme o proposto, essa análise seguiu o Modelo de Múltiplos Fluxos de Kingdon (2011), tratando dos três fluxos (*streams*): Problemas (*Problems*), Político (*Politics*), Soluções ou Alternativas (*Policies*), que geraram uma “janela de oportunidades” e desencadearam a agenda da política afirmativa de educação superior indígena, ora trazendo aspectos da política em âmbito nacional, ora em âmbito local, que de fato era o foco da pesquisa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço nas políticas e leis é entre outros aspectos fruto da conquista de movimentos sociais e indígenas e, portanto, reconheço a importância da temática ser debatida e compreendida na sociedade, especialmente dentro das Universidades e do espaço governamental.

Esta pesquisa procurou analisar a ação do governo (dos gestores institucionais), dos movimentos sociais, da comunidade acadêmica e também verificou a ocorrência de mudança das ações políticas principalmente na gestão 2002/2006 com a entrada mais efetiva da pauta na agenda política institucional da Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná.

Acredito que o questionamento “Quais elementos institucionais e históricos levaram à adoção dessa política na UFPR?” foi respondido através de três perspectivas, no que tange à revisão da literatura que apresentou o recurso histórico da política de forma geral, do levantamento documental conforme disposto na Resolução n. 37/04, no Relatório e Exposição de Motivos para o Plano de Metas da Inclusão Racial e Social na UFPR – 2004 e no Relatório da Comissão encarregada de avaliar os 10 anos de implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná/Março de 2015 entre outros, bem como a riqueza de detalhes que emergiu dos relatos constantes nas entrevistas dos gestores e informantes-chave (*policy entrepreneurs* / empreendedores de política) sob seu *locus* de atuação e sua percepção da vivência no percurso histórico de implementação da política, dispostos e detalhados ponto a ponto no Capítulo 6. Desafios e oportunidades: o caso da política afirmativa na UFPR.

Alguns exemplos dos elementos institucionais e históricos são o processo da Constituinte, a própria Constituição Federal de 1988, a LDB, a Gestão da Reitoria dos anos 2002 a 2006 – UFPR e a associação no Vestibular dos Povos Indígenas com as Universidades Estaduais do Paraná, a Resolução n. 37/04-COUN, documento balizador, a presença e lutas dos movimentos sociais, do Movimento Negro, a discussão das Cotas raciais, a participação do Brasil na Conferência de Durban, o Termo de Convênio firmado com as Universidades Estaduais do Paraná, os acordos com a FUNAI, a ocupação do pátio da Reitoria pela comunidade acadêmica e movimentos sociais, a experiência pioneira da UnB e da UERJ. Para além de

elementos da política local, vieram à tona aspectos da política nacional, que corroboraram com a efetividade da pesquisa.

Relativo à hipótese elencada: 1) A política pública superior indígena no interior da UFPR acontece como disposto na Constituição Federal de 1988 e na Resolução n. 37/04, acredito que a Resolução n. 37/04-COUN (elencada no anexo 1) considera como ponto de partida o que está disposto na Constituição Federal de 1988. Isso também foi constatado em vários trechos dos Relatório e Exposição de Motivos para o Plano de Metas da Inclusão Racial e Social na UFPR – 2004 e no Relatório da Comissão encarregada de avaliar os 10 anos de implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná/Março de 2015, confirmado, assim, a hipótese proposta.

O segundo relatório aponta que a avaliação teve como indicadores do diagnóstico a verificação do cumprimento das diretrizes lançadas pela Constituição Federal e pela UFPR que constam na Resolução n. 37/04-COUN.

Sobre a hipótese: 2) Os atores dessa conjunção (movimentos sociais, comunidades indígenas e gestores institucionais) e de diferentes arenas influenciaram a política. Evidencio que sim, isso foi possível verificar tanto na discussão da revisão teórica como evidentemente nas respostas dos entrevistados quando traçados os fluxos da política para a entrada do debate na agenda.

Os atores entrevistados, que tem importante papel e influência no processo de implementação foram centrais e nos auxiliaram a compreender como as ações foram colocadas em prática e quais são os fatores que influenciaram as mudanças de rumos e os resultados da política pública específica. Bem como a atuação da alta burocracia, dos homens públicos de carreira, que ocupam altos cargos na máquina pública, e neste caso toram-se responsáveis por decisões da referida política pública, como discutimos na revisão da literatura.

Essa gama de atores aparecem no texto e são tais como a Gestão 2002-2006, na figura do Reitor Carlos Augusto Moreira Junior, Vice-Reitora Maria Tarcisa, Pró-Reitores e demais atores importantes para a conjunção dos fluxos e entrada da política e projetos na agenda, constantes no QUADRO 3 – GESTÃO 2002/2006 – UFPR (p. 78), e toda a administração dessa época. São atores dessa conjunção todos os Conselheiros, sejam servidores docentes, servidores técnico-administrativos, sejam estudantes, a comunidade acadêmica: vários docentes, técnicos administrativos e estudantes, grandes e pontuais ações protagonizadas pelo Movimento Negro e

Movimento Indígena, pelos Indigenistas, pela Sociedade Civil e organização dos Movimento Sociais, ONGs, atores presentes nas Comissões de Implementação e de Avaliação do Plano enfim, pessoas engajadas na luta por direitos e implementações de políticas públicas para as ditas “minorias” com prejuízos históricos dentro da Universidade.

Corroborar com as questões discutidas que os atores envolvidos são inicialmente os dirigentes e os técnicos do programa com ênfase também na abordagem *bottom-up* (baixo para cima) considerando a articulação dos grupos de pressão, movimentos sociais entre outros envolvidos.

Assim, os objetivos da dissertação foram atingidos na medida em que: 1) Identifiquei cada um dos fluxos da política dentro do Modelo de Múltiplos Fluxos de Kingdon – descritos no Capítulo Desafios e oportunidades: o caso da política afirmativa na UFPR; 2) Realizei o levantamento documental das leis, decretos e documentos (planos, portarias, resoluções, programas) relacionados à Educação Superior Indígena (constantes no Apêndice 2) dentro das possibilidades. Por fim, 3) Descrevi na medida do possível os atores e as arenas que influenciaram a política dentro da UFPR como descrito acima.

O Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR e a avaliação desse Plano 10 anos depois trouxeram elementos importantes e impactantes para essa pesquisa, assim como a atual discussão da Lei 12.711/12/ “Lei de Cotas” no que tange aos seus desdobramentos positivos e negativos no cenário universitário. A pertinência da pesquisa na temática indígena com a análise da referida metodologia de políticas públicas – o Modelo de Múltiplos Fluxos, de John Kingdon, na perspectiva local se apresenta diferenciada e protagonista. Como inicialmente destacado, a política pública local se desdobrou em resoluções, planos, metas.

Sendo assim como discutimos a avaliação, fez o papel de apontar os problemas e necessidades da política pública que já se encontrava em funcionamento e que só foram constatados após a implementação. Portanto a avaliação indicou os caminhos a serem seguidos para a correção dos problemas e a adequada execução da política, para seu aperfeiçoamento.

Enfatizo também que não foi o escopo da pesquisa, porém, é inevitável não tratar da Lei 12.711/12, comumente tratada como “Lei de Cotas”, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de

nível médio e dá outras providências. Tal lei fomentou e fomenta discussões e por sua atualidade, merece ser analisada em profundidade para verificação de seus desdobramentos na prática, mas essa análise vai além das hipóteses que propus e é útil para outras propostas de pesquisa. Essa lei surge depois de uma série de universidades adotarem o sistema de cotas ou vagas suplementares, ou seja, a atuação das instituições de ensino influenciou a ação de um governo.

Destaco a complexidade dos desdobramentos da discussão da política pública quando analisada a partir da metodologia da política escolhida, que foi a do Modelo de Múltiplos Fluxos, de John Kingdon, que propõe a conjunção dos fluxos de problemas, político e soluções e alternativas para abertura de uma janela de oportunidades, possivelmente com desencadeamento em uma *formação de agenda política*, relacionada à fase do ciclo das políticas públicas da qual trato.

A análise da própria documentação da política educacional indígena na UFPR e no contexto nacional, bem como os desafios e avanços dos que travaram as lutas pela consolidação da política pública afirmativa na prática – os indígenas, os indigenistas, os movimentos sociais, são achados importantes. As entrevistas também trouxeram muitos elementos interessantes sobre o impacto; percebo que o impacto simbólico é muito relevante e o mais destacado.

Outro aspecto, sem dúvida, é a importância da discussão das ações afirmativas que fomentou junto a grupos da sociedade e, principalmente, das universidades públicas a necessidade de se voltar o olhar de forma mais apurada à questão das ditas “minorias”, ou seja, grupos e pessoas com prejuízos nos processos históricos. O fato dos estudantes indígenas estarem na universidade, faz com que as instituições revejam suas estruturas, e encaminhem ações e programas afirmativos para o atendimento dessa alteridade

Acredito na possibilidade de caminharmos dessa forma para um desenvolvimento que respeite de fato a dimensão humana, social, cultural, partindo dessa forma para o *desenvolvimento* ou um *envolvimento*, pautado no respeito à natureza, como frisado nas palavras de Timóteo na epígrafe desta pesquisa.

Essa política pública afirmativa se torna imprescindível a partir do momento que reflete, propõe e de fato oportuniza o diálogo e as trocas culturais, sociais, territoriais (que impactam o desenvolvimento) com as alteridades indígenas nesse *locus* da

universidade. Não só por isso, mas também pela possibilidade de que esta pesquisa se preste a subsidiar novos estudos, mais abrangentes e diversos e, por conseguinte, os resultados aqui obtidos sejam utilizados como contribuição para o aperfeiçoamento das pesquisas nesse campo, que ainda carece de pesquisas e atenção.

Contudo, me desafiei a apresentar e analisar a política pública mencionada, que se tornou bastante complexa, tanto por sua importância e desdobramentos políticos quanto pela dificuldade em obter dados e informações sobre a política na UFPR e pela metodologia política aplicada. Durante as entrevistas e mesmo durante as leituras para este trabalho, não havia de fato compreendido a complexidade desse recorte e a ardilosa discussão política, quanto mais no campo dos estudos indígenas. Foi durante o percurso e durante a transcrição das entrevistas gravadas, refletindo sobre o significado da política, é que comecei a notar o antagonismo intrínseco ao meu trabalho, a vontade de poder trazer todos os elementos dos questionamentos ricos em detalhes para dentro desta dissertação, da vontade ainda que acalentada de ter ido entrevistar os estudantes indígenas pelo menos da UFPR presentes nessa conjunção política.

Em alguns momentos da entrevista pude perceber e ouvir o que este trabalho e outros como este significam, comentários como “estudos como esse teu eles vão contribuir para trazer para dentro da discussão mais universitária essa situação” e “são trabalhos tão fantásticos e necessários como esse seu que precisamos” faz todo a árdua jornada, que se iniciou em 2005, ter valido a pena.

Reforço que este trabalho foi apenas uma tentativa de aproximação de um tópico-objeto extremamente complexo, como foi possível perceber, dentro das limitações impostas. Tanto por razões políticas quanto culturais, procurei reconhecer os vários fatores identitários que ora conferem privilégio, ora nos inferiorizam quando a questão é uma disputa pelo saber, especialmente em sua forma ocidental e acadêmica.

Nesse sentido, fica a audácia de uma sugestão de resistência política para o enfrentamento das lutas pelas políticas afirmativas. Reconheço que com esta opção, este trabalho poderá cumprir o papel de instigar a academia, a comunidade indígena, os indígenas, os indigenistas, enfim, todas as pessoas que se interessam em pensar sobre a significância, a importância do papel das políticas públicas, tendo como pano

de fundo a educação indígena em que pese o âmbito nacional ou local e, ainda, educação em nível básico, médio ou superior.

Ressalto ainda que a pesquisa poderá ser utilizada pela academia com direta interface na burocracia em nível de rua, pelo corpo administrativo, por indigenistas e indígenas interessados na discussão da política pública educacional superior indígena. A pertinência da pesquisa na temática indígena, com a análise da referida metodologia de políticas públicas – o Modelo de Múltiplos Fluxos, de John Kingdon – na perspectiva local se apresenta diferenciada e protagonista.

É evidente a necessidade de avançarmos na política pública de educação indígena, que professores indígenas sejam legitimados e estejam lecionando nas universidades nos mais variados cursos, através de cotas em concursos docentes e, fica assim, uma sugestão para que seja efetivada essa ação política necessária o mais rápido possível.

Sublinho dessa forma que tratei ao longo desta pesquisa exatamente do que diz respeito à exclusão social dos povos indígenas que vem mudando paulatinamente com sua entrada na universidade, entretanto, com um vasto e arduo percurso a ser percorrido, enfrentando os mais diversos desafios (étnicos, políticos, sociais).

REFERÊNCIAS

ARGÜIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL - ADPF 186 DISTRITO FEDERAL - Supremo Tribunal Federal, Inteiro Teor do Acórdão - Página 1 de 233, 2012. Disponível em: <[http://www.stf.jus.br/portal/autenticacao/ sob o número 1990072](http://www.stf.jus.br/portal/autenticacao/sob_o_numero_1990072)>. Acesso em: 04 dez 2015.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e Políticas Sociais no Brasil; problemas de coordenação e autonomia. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, 2004.

BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento e meio ambiente**: as estratégias de mudanças da Agenda 21. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, p.138-172, 2011. Disponível em: <<http://www.ims.uerj.br/pesquisa/ccaps/wp-content/uploads/2011/09/Capitulo-5.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2015.

BASSI, Nadia Solange Schmidt; SILVA, Christian Luiz da. O uso de estudos prospectivos no processo de políticas públicas. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 15, n. 2, p. 315-325, jul./dez. 2011.

BEVILAQUA, Ciméa Barbato. **Entre o previsível e o contingente**: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 48, nº 1, 2005a.

BEVILAQUA, Ciméa Barbato. **O primeiro vestibular indígena na UFPR**. *Campos UFPR*, Curitiba, v. 5, n.2, p. 181-185, 2005b.

BLOG. A Controvérsias. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/>>. Acesso: 15 de janeiro de 2015.

Blog A Controvérsias. Conferência de Durban. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/conferencia-de-durban/>>. Acesso: 15 de janeiro de 2015.

BOBBIO, Norberto.; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 13. Ed, v. 2, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 set. 12.

BRASIL. **Publicado decreto que regulamenta a Lei de Cotas.** Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/10/15/publicado-decreto-que-regulamenta-a-lei-de-cotas>>. Acesso em: 15 out. 12.

BRASIL. **Lei 12.711/12, de 29/08/2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, 30/08/2012. 164 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 15 out. 12.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 16 nov. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa nº 18.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. DOU 15/10/2012. Acesso em: 16 nov. 14.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE – 2011-2020.** Projeto de Lei 8035/2010. 2011. www.pne.ufpr.br acesso em 26/11/2012. Acesso em: 16 nov. 14.

BRASIL, MEC-SECAD. **Educação Escolar Indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos SECAD 3. Brasília, n 3, abril 2007. 131 p. Edição especial Educação Escolar Indígena. Acesso em: 16 nov. 14.

BRASIL. **Relatório de Avaliação de Políticas Públicas.** Disponível em: <<http://www.inesc.org.br/noticias/noticias-gerais/2011/junho/publicado-relatorio-de-avaliacao-das-metas-do-pne-educacao-indigena>>. Acesso em: 16 nov. 14.

BRASIL. **Senado/Governo.** Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112667&tp=1>>. Acesso em: 10 out. 12.

CAJUEIRO, Rodrigo. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais Projeto Trilhas de Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2007.

CAPELLA, Ana Claudia Niedhardt. **O Processo de Agenda Setting na Reforma da Administração Pública (1995 – 2002).** 245 f. Tese (Doutorado em Ciência Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.

CAPELLA, Ana Claudia N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. In: HOCHMAM, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

CARVALHO, José Jorge de. **O olhar etnográfico e a voz sulbalterna.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, julho de 2001.

- DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- DRAIBE, Sônia Miriam. Estado de Bem-Estar, Desenvolvimento Econômico e Cidadania: algumas lições da literatura contemporânea. In: HOCHMAM, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.
- FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, out. 2005.
- FARIA, Carlos A. Pimenta. Ideias, conhecimento e políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 22-29, fev. 2003.
- FARIA, C. A. P.; FILGUEIRAS, C. A. C. As políticas dos sistemas de avaliação da educação básica do Chile e do Brasil. In: HOCHMAM, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.
- FONSECA, Dagoberto José. Políticas Públicas e ações afirmativas. (Consciência em debate, coordenada por Vera Lúcia Benedito). São Paulo: Selo Negro, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FRASER, Nancy and HONNETH, Axel. Redistribution or Recognition? A politicalphilosophical exchange. London/NewYork: Verso, 2003. pp. 7-8. In: ARGÜIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL 186 DISTRITO FEDERAL - Supremo Tribunal Federal, Inteiro Teor do Acórdão - Página 1 de 233, p. 72, 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/autenticacao/> sob o número 1990072>. Acesso em: 04 dezembro 2015.
- FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. Sobreviver na diferença: o olhar dos estudantes indígenas e suas contribuições ao II Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná. In: NOVAK, Maria Simone Jacomini et.al. **Educação superior indígena no Paraná**. Maringá: EdUEM, 2010.
- FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. **Da política de Estado ao Estado da política** – Panorama de uma década de ensino superior indígena no Paraná. Porto Alegre: no prelo.
- FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, v. 21, p. 211-259, 2000. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/pub/ppp/pp21/Parte5.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Quem somos**. Disponível em <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 12

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Portaria N. 63/PRES/2006**. Aprova as orientações para a seleção dos Estudantes Indígenas no Ensino Superior ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI via Unidades Regionais. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 12

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Portaria N. 966/PRES/2009**. Revoga a Portaria N. 63/PRES/2006. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 12

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Portaria 744/PRES/2007**. Normatiza a aplicação de recursos com auxílio financeiro para estudantes indígenas fora de suas aldeias, para professores indígenas sem vínculo empregatício com a FUNAI etc. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 12

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Portaria N. 849/PRES/2009**. Orientações para a seleção dos Estudantes Indígenas no Ensino Superior ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI via Unidades Regionais. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 12

FURTADO, Celso. Os desafios da nova geração. **Revista de Economia Política**, v. 24, n. 4, p. 96, out./dez. 2004.

GEARA, Luiz Eduardo. **Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral**. 2011. 1 fotografia digital, color.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a educação escolar indígena**. In: O Direito à Educação Diferenciada nas Leis Brasileiras. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. Seminário 6. São Paulo: EdUSP, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

GUARNIERI, F.V; MELO-SILVA, L.L. “**Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos**”. *Psicologia & Sociedade*. vol.19 n.º 2 Porto Alegre May/Aug. 2007.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.

HAESBERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “Fim dos Territórios” a Multiterritorialidade**. Bertrand Brasil, Porto Alegre, 2004.

HAESBAERT, Rogério; GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **A nova desordem mundial**. São Paulo: UNESP, 2006. (Coleção Paradidáticos).

HOCHMAM, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2012.

HÖFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Indígenas**. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/apresentacao-indigenas>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação - INEP, 2015. **Acesso e Permanência no Ensino Superior**. José Francisco Soares - Presidente do INEP. Brasília-DF | Março, 2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. **Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília: Editora Inep, 2007.

KINGDON, John. W. **Agendas, alternatives, and public policies**. United States: Longman, 2011.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula**. Novos Estudos Cebap, n. 87, p. 77-95, julho 2010.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service**. New York: Russel Sage Foudations, 1980.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Departamento de Ciência Política, São Paulo.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo**. Dossiê Governo Lula. Novos estud. - CEBRAP no.87 São Paulo July 2010.

Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002010000200005>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

LOTTA, Gabriela. **O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade.** In: FARIA, C. A (organizador). Implementação de Políticas Públicas: teoria e prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

LOYOLA, Sonia. UFPR. **Ex-Reitor Carlos Augusto Moreira Júnior parabeniza a UFPR pelo seu centenário 2012.** Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/blog/noticias/ex-reitor-carlos-augusto-moreira-junior-parabeniza-a-ufpr-pelo-seu-centenario/>>. Acesso: 04 mar. 2016.

MARCHETTI, Vitor. Desenho institucional e políticas públicas no Brasil. In: Marchetti, Vitor (Org.). **Políticas públicas em debate.** São Bernardo do Campo: ABCD Maior/UFABC, 2013.

MARÇAL, José Antonio. **Política Pública de Ação Afirmativa para Negros no Brasil.** In: SILVA, P. V.B. da (coord.). Curso EaD de Qualificação Profissional em Educação das Relações Étnico-Raciais 2, NEAB-UFPR, 2014.

PORTAL. **Memórias da Ditadura. Indígenas.** Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/indigenas>>. Acesso em: 15 dez. 2015

MOEHLECKE, Sabrina. **Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior.** Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: Histórias e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 117, 2002.

MOTA, Lúcio Tadeu; ASSIS, Valéria Soares de. **Populações indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais.** Maringá: EdUEM, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativas no Ensino Superior.** In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M.N. (Orgs.). O negro na universidade: o direito à inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

NOVAK, Maria Simone Jacomini et.al. (Orgs.). **Educação Superior Indígena no Paraná.** Maringá: EdUEM, 2010.

OLIVEIRA, J. A. P. de. **Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas.** Rio de Janeiro: RAP, 2006.

OLIVEIRA, Valéria dos Santos de. **A mulher indígena na universidade.** Monografia da Especialização em Questão Social pela perspectiva interdisciplinar – UFPR – Setor Litoral, Matinhos, 2012.

OLIVEIRA, Valéria dos Santos de. **A mulher indígena na universidade: um estudo de caso sobre as estudantes indígenas da UFPR - Setor Litoral**. Revista Divers@!, Matinhos, v. 7, p. 31, 2014.

OLIVEIRA, Vanessa Elias de. As fases do processo de políticas públicas. In: Marchetti, V. (Org.). **Políticas públicas em debate**. São Bernardo do Campo: ABCD Maior/UFABC, 2013.

OLIVEIRA, Allan de Paula. Epistemologia e Poder: da Universidade e sua Relação com a Alteridade. In: NOVAK, Maria Simone Jacomini et.al. (Orgs.). **Educação Superior Indígena no Paraná**. Maringá: EdUEM, 2010.

Organização Internacional do Trabalho – OIT. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho**. - Brasília: OIT, 2011, v. 1. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf - [Brasilia](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf)>. Acesso: 20 abr. 2015

PARANÁ. Guia Geográfico Paraná. **Imagens do Litoral do Paraná**. Disponível em: <<http://www.quiageo-parana.com/litoral.htm>>. Acesso em: 12 de jan. 2016

PARANÁ. **Lei n. 13134, de 18/04/2001**. Dispõe sobre a política estadual de apoio às comunidades indígenas do Estado do Paraná, conforme especifica e adota outras providências. Diário Oficial, n5969, 19/abril 2001.

PARANÁ. **Lei n. 14453, de 07/07/2004**. Dispõe sobre a política estadual de apoio às comunidades indígenas do Estado do Paraná, conforme especifica e adota outras providências. Curitiba, 2004a.

PARANÁ. **Lei 14.995, de 09/01/2006**. Dá nova redação ao art. 1 da Lei 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas universidades estaduais). Diários Oficial n 7140, de 9/janeiro/2006.

PARANÁ. **Laboratório de interculturalidade e diversidade**. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/laid>>. Acesso em: 06 set. 12.

PARANÁ. **Manual do candidato – XII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná**. Realização: UFPR, UNICENTRO, UEPG, UEM, UNESPAR, UNIOESTE, UEL, SETI.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFPR Litoral**. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/ppp>>. Acesso em: 06 set. 12.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=36>>. Acesso em: 08 set. 12.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Resolução Conjunta n. 035/2001**. Regulamenta a Lei n. 13.134/2001. Curitiba, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Resolução Conjunta n. 001/2004**. Institui a Comissão Universidade para os Índios – CUIA. Curitiba, 2004b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Resolução Conjunta n. 002/2004**. Revoga a Resolução Conjunta n. 001/2004, inclui a UFPR e a UNESPAR e dá outras providências. Curitiba, 2004c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Resolução Conjunta n. 006/2007**. Revoga a Resolução Conjunta n. 002/2004, inclui a UENP e dá outras providências. Curitiba, 2007.

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

PINHEIRO, José Maurício dos Santos. **Da iniciação científica ao TCC – Uma abordagem para os cursos de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2010.

PINHEL, André Marega; SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Novos estudos afro-brasileiros: trabalhados finais da graduação**. Curitiba, UFPR/NEAB, 2014.

POTIGUARA, Eliane. **Desenvolvimento indígena sob perspectiva de gênero**. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/desenvolvimento-indigena-sobperspectiva-de-genero>>. Acesso em: 20 out. 12.

RICARDO, Beto e RICARDO, Fany. **Povos Indígenas no Brasil: 2001/2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas: conceitos e teorias**. (Curso online políticas públicas) 2013. Disponível em: <<http://www.igepp.com.br>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

RUA, Maria das Graças. **Vídeo aula: políticas públicas**. Disponível em: <http://igepp.com.br/uploads/videos/videoaula_4.1tipologias_tipos_de_politicas_publicas.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2015.

SAMPAIO, Osias Ramos Arnaud. A universidade como área de influência: o olhar de um guarani sobre sua trajetória acadêmica. In: NOVAK, Maria Simone Jacomini et.al. (Orgs.). **Educação superior indígena no Paraná**. Maringá: EdUEM, 2010.

SACHS, Ignacy. **Estratégias de transição para o século XXI**. In: VIEIRA, Paulo Freire (Org.). Rumo à ecossocioeconomia: teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2007.

SACHS, I. **Sustentabilidade Social e desenvolvimento Integral**. In: VIEIRA, P. F. (Org.). Rumo a ecossocioeconomia: teoria e prática do ecodesenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2007.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. Geografia em Movimento. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAMPAIO, Osias Ramos Arnaud. **A universidade como área de influência: o olhar de um guarani sobre sua trajetória acadêmica**. In: NOVAK, Maria Simone Jacomini [et.al]. Educação Superior Indígena no Paraná. Maringá: EDUEM, 2010

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Deborah Silva. Ações afirmativas na educação superior: o programa UNIAFRO. In: COSTA, H.; PINHEL, A.; SILVEIRA, M. S. **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

SECCHI, Leonardo. **Ciclo de políticas públicas** - UDESC/Esag. Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/1872664/>>. Acesso em: 7 mar. 2015.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=36>>. Acesso em: 08 set. 12.

Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

[Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial](http://www.seppir.gov.br). **Ações Afirmativas**. Disponível: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Senado/Governo. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112667&tp=1>>. Acesso em: 15 out. 12.

SILVA, Christian Luiz da (Org). **Políticas públicas e desenvolvimento local: instrumentos e proposições de análise para o Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Christian Luiz da; BASSI, Nadia Solange Schimidt. **O uso de estudos prospectivos no processo de políticas públicas**. Revista Políticas Públicas, São Luís, v.15, n.2, p. 315-325, jul./dez. 2011.

SILVA, F. B. da; JACCOUD, L; BEGHIN, N.. Políticas sociais no Brasil: Participação Social, Conselhos e Parcerias. In: JACCOUD, L. (Ed.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, v. 8, 2005.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Apresentação. In: PINHEL, André Marega; SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Novos estudos afro-brasileiros: trabalhados finais da graduação**. Curitiba, UFPR/NEAB, 2014.

SILVÉRIO, Valter R. **Ação afirmativa: uma política pública que faz a diferença.** In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M.N. (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SOLIVAN, Marcos. **Universidade Federal do Paraná.** 2015. 1 fotografia digital, color.

SOUZA, Celina. **Estado da arte da pesquisa em políticas públicas.** In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). 2007. **Desafios Para uma Educação Superior Para os Povos Indígenas no Brasil: Políticas Públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados.** LACED/Museu Nacional-UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (Orgs.). **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008.** 1.ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty, 1942. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos Fundamentais – uma leitura da jurisprudência do STF.** São Paulo: Direito GV/Malheiros, 2006. p. 376. In: ARGÜIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL 186 DISTRITO FEDERAL - Supremo Tribunal Federal, Inteiro Teor do Acórdão - Página 1 de 233, p. 61, 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/autenticacao/> sob o número 1990072>. Acesso em: 04 dezembro 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório e exposição de motivos para o Plano de Metas da Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná.** Curitiba, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante. **Relatório do Plano de Metas da Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná.** Relatório da Comissão encarregada de avaliar os 10 anos de implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução n. 37/04 – COUN.** Curitiba, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Termo de Convênio 502/2004.** Celebrado pela UFPR e pelo Estado do Paraná, através da SETI. Inclui a UFPR no sistema de educação superior indígena no Paraná. Curitiba, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Termo de Cooperação 02/2006** que celebram entre si a Universidade Federal do Paraná e a Fundação Nacional do Índio – Estabelece condições para a cooperação técnico-científica, pedagógica, administrativa e operacional entre a UFPR e a FUNAI para a implementação e o desenvolvimento do componente indígena do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR, estabelecido pela Resolução n. 37/2004 do COUN. Curitiba, 2006.

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

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – Setor Litoral

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável – PPGDTS

- 1) Em que momento histórico a política pública educacional superior indígena foi discutida nas universidades federais?
- 2) Como surgiram as discussões dessa política na UFPR? Quais dificuldades foram enfrentadas?
- 3) Na sua opinião, quais os atores (pessoas, instituições) influenciaram essa política?
- 4) Na sua opinião, quais as arenas (espaços de debates) influenciaram essa política?
- 5) Dentro das políticas afirmativas (a exemplo das cotas nas universidades), qual a importância e impacto da política pública indígena?

APÊNDICE 2 – OUTRAS FONTES DE PESQUISA

1) Documentos nacionais

- Constituição Federal Brasileira de 1988
- Decreto Presidencial n. 26, de 04/02/1991
- Decreto Presidencial n. 6.861, de 27 de maio de 2009
- Decreto n. 7.056, de 28/12/2009 (revogado pelo Decreto n. 778, de 27/07/2012)
- Decreto Presidencial n. 7.747 – PNGATI, de 05 de junho de 2012
- Plano de Inclusão Racial e Social na UFPR 2004
- Relatório do Plano de Inclusão Racial e Social na UFPR 2014
- Programa de Formação Superior e Licenciatura para Indígenas – PROLIND
- Portaria n. 63/PRES, de 23/01/2006 – FUNAI; e Portaria n. 849/PRES, de 04/08/2009, que revogou a anterior.
- Lei Federal n. 12.416, de 09/06/2011, que altera o Artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB
- LDB – Lei n. 9.394, de 20/12/96
- PNE (Lei n. 10.172, de 9/01/2001)
- Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF n. 186, sobre a constitucionalidade das políticas afirmativas de caráter étnico-raciais em cursos nas universidades brasileiras
- Resolução n. 37/04-COUN
- Termo de Convênio n. 502/2004 – SETI
- Lei Estadual n. 13.134/2001
- Termo de Cooperação com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Processo n. 44.398/05-41
- Lei de Cotas de 2012

2) Documentos internacionais

- Convenção 169 da OIT, de 1989; e Decreto n. 5.051, que promulga a Convenção da OIT de 19/04/2004
- Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007

ANEXO 1 – RESOLUÇÃO N. 37/04-COUN

RESOLUÇÃO Nº 37/04-COUN

Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal do Paraná, no uso de suas atribuições regimentais e estatutárias, consubstanciado no constante do Processo nº 14898/04-12, e

Considerando as diretrizes lançadas pela Constituição Federal para a formação de políticas e programas que interfiram positivamente na erradicação da pobreza e redução das desigualdades com vistas a construir uma sociedade justa e solidária;

Considerando a necessidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior público no país, especialmente aos afro-descendentes, aos povos indígenas e aos alunos oriundos da escola pública;

Considerando, finalmente, os objetivos da Universidade Federal do Paraná, de democratizar ainda mais, em todos os níveis, o acesso e permanência em seus quadros das populações em situação de desvantagem social,

RESOLVE:

CAPÍTULO I ACESSO

Art. 1º Disponibilizar, por um período de 10 (dez) anos a contar de 11/05/04, 20 (vinte) por cento das vagas dos processos seletivos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), para estudantes negros, em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por esta Instituição.¹

§ 1º Serão considerados negros, para os efeitos desta Resolução, os candidatos de cor preta ou parda, que possuam os traços fenotípicos que os caracterizem como pertencentes ao grupo racial negro.²

§ 2º No ato da inscrição aos processos seletivos da UFPR, o candidato afrodescendente que desejar concorrer às vagas previstas no caput deste artigo deverá fazer a opção no formulário de inscrição e fazer a autodeclaração do grupo racial a que pertence.

§ 3º A UFPR designará anualmente, através de Portaria do Reitor, membros da comunidade interna e externa para comporem Banca de Validação e Orientação da Auto-Declaração.³
1 Alterado pela Resolução nº 17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007. 2 Alterado pela Resolução nº 17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007. 3 Incluído pela Resolução nº 17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007.

¹ Alterado pela Resolução nº 17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007.

² Alterado pela Resolução nº 17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007.

³ Incluído pela Resolução nº 17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007..

Art. 2º Disponibilizar, por um período de 10 (dez) anos, 20 (vinte) por cento das vagas dos processos seletivos da UFPR para candidatos oriundos de escolas públicas, em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por esta Instituição.

§ 1º Estão aptos a candidatar-se às vagas previstas no caput deste artigo os estudantes que tenham feito seus cursos Fundamental e Médio exclusivamente em escolas públicas. § 2º No ato da inscrição aos processos seletivos da UFPR, o estudante que desejar concorrer às vagas previstas no caput deste artigo deverá fazer a opção no formulário de inscrição e apresentar a documentação solicitada no Edital do Processo Seletivo, quando exigida.

Art. 3º Disponibilizar anualmente vagas suplementares àquelas ofertadas no processo seletivo em cursos de graduação e cursos técnicos de nível pós-médio, para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional, para o atendimento de demandas de capacitação de suas respectivas sociedades, apontadas por intermédio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

§ 1º O número das vagas deve aumentar gradativamente, começando com 5 (cinco) vagas para os anos de 2005 e 2006, passando para 7 (sete) vagas nos anos de 2007 e 2008 até atingir 10 (dez) vagas nos anos de 2009 e subsequentes.

§ 2º Os candidatos às vagas previstas no caput deste artigo deverão atender às normas de processo de seleção específico, a serem estabelecidas em resolução própria, observadas as seguintes condições:

- a) ter concluído o ensino médio;
- b) apresentar documento que recomende sua inclusão no programa assinado pelo chefe da aldeia onde reside e pelo chefe do posto local da FUNAI; e
- c) apresentar documento da FUNAI que recomende sua inclusão no programa, no caso de estudantes indígenas residentes em áreas urbanas.

Art. 4º As opções de candidatura previstas nos artigos 1º e 2º desta Resolução são mutuamente exclusivas.

Art. 5º Todos os candidatos que se submeterem aos processos seletivos para os cursos de graduação, técnico e médio e que não tenham sido eliminados segundo as normas desses processos, serão ordenados, independentemente de sua opção quanto ao disposto nos artigos 1º e 2º desta Resolução, em uma classificação geral, conforme pontuação obtida segundo as normas de cada processo seletivo.

Art. 6º As vagas previstas nos artigos 1º e 2º desta Resolução serão preenchidas pelos candidatos que obtiverem o melhor desempenho dentre os optantes da respectiva categoria.

Parágrafo único – Na hipótese de não haver candidatos em condições de preencher as vagas previstas no caput deste artigo, as mesmas serão remanejadas primeiramente para outra categoria de inclusão. Não havendo candidatos habilitados, as mesmas serão preenchidas na forma do art. 7º.4

⁴ Incluído pela Resolução nº17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007.

Art. 7º As vagas restantes, inclusive aquelas resultantes de não haver candidatos em condições de preencher as vagas previstas nos artigos 1º e 2º, serão preenchidas pelos candidatos que obtiveram a melhor classificação geral, excetuando-se aqueles já contemplados com as vagas a que se refere o art. 6º.

Art. 8º As chamadas complementares serão preenchidas seguindo-se apenas a ordem de classificação prevista no art. 5º.

CAPÍTULO II PERMANÊNCIA

Art. 9º A UFPR deverá implementar programa de apoio acadêmico psico-pedagógico e/ou de tutoria para todos os estudantes que demonstrarem dificuldades no acompanhamento das disciplinas, independentemente de sua opção quanto ao disposto nos artigos 1º e 2º desta Resolução.

Art. 10. A UFPR deverá implementar um programa permanente de acompanhamento dos estudantes indígenas, coordenado por comissão constituída especificamente para este fim.

Parágrafo único – O programa de acompanhamento dos estudantes indígenas deverá contemplar, ao menos, os seguintes pontos:

I- programa de permanência para estudantes indígenas, a ser implementado em conjunto com a FUNAI; II- designação de um professor orientador para cada estudante indígena desde o ingresso na UFPR até a conclusão do curso de graduação; III- estabelecimento de mecanismos que favoreçam a inserção dos estudantes indígenas nos diversos programas da UFPR; e IV- avaliação da necessidade de flexibilização das normas institucionais relativas a trancamento de matrícula, mudança de turno, reopção de curso, prazo máximo para conclusão etc., a fim de atender a necessidades específicas dos estudantes indígenas.

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 11. Não poderão candidatar-se às vagas de inclusão racial ou social, pessoas que já possuam curso superior.⁵

Art. 12. A fim de concretizar os objetivos colimados por esta Resolução, a UFPR adotará as seguintes ações:

- a) implementar um programa acadêmico destinado a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações, apresentando, ao Conselho Universitário, relatórios anuais de avaliação, os quais serão divulgados;

⁵ Incluído pela Resolução nº 17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007.

- b) firmar convênio com a FUNAI para fins da aplicação do disposto nesta Resolução aos estudantes indígenas;
- c) designar comissão para implementação e acompanhamento desse plano de metas, com a participação de representantes dos setores;⁶
- d) integrar em todos os seus documentos e materiais de divulgação oficiais referências às populações atendidas nesse Plano de Metas com o fim de incentivar a inscrição dos potenciais candidatos; e) divulgar esse Plano de Metas nas escolas públicas do Estado do Paraná;⁷
- f) divulgar o processo seletivo para estudantes indígenas por meio do convênio com a FUNAI;
- g) divulgar esse Plano de Metas, destinado a todos os membros da comunidade universitária, com o fim de evitar ações de discriminação contra a população atendida pelo programa; e
- h) promover parceria com a escola pública de ensino fundamental e médio no sentido de aperfeiçoar a formação inicial e continuada de professores.

Art. 13. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Sala de Sessões, em 10 de maio de 2004.

Carlos Augusto Moreira Júnior

Presidente

⁶ Nova redação dada pela Resolução nº 41/04-COUN, de 1º de junho de 2004, publicada em 8 de junho de 2004.

⁷ Nova redação dada pela Resolução nº 41/04-COUN, de 1º de junho de 2004, publicada em 8 de junho de 2004.

ANEXO 3 – LEI N. 12.711/2012**Presidência da República****Casa Civil****Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.**[Mensagem de veto](#)

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

[Regulamento](#)

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
Miriam Belchior
Luís Inácio Lucena Adams
Luiza Helena de Bairros
Gilberto Carvalho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012

ANEXO 4 – RELATÓRIO – Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância conexa - Conferência Europeia contra o Racismo

POVOS INDÍGENAS

15. Insta os Estados:

a) A adoptar ou continuar a aplicar, em concertação com os povos indígenas, medidas constitucionais, administrativas, legislativas, judiciais e quaisquer outras que sejam necessárias para promover e assegurar o gozo pelos povos indígenas dos seus direitos, bem como para garantir o exercício dos seus direitos humanos e liberdades fundamentais numa base de igualdade, não discriminação e participação livre e plena em todas as esferas da sociedade, em particular nas matérias que os afectem ou digam respeito aos seus interesses; b) A promover um maior conhecimento e respeito da herança e das culturas indígenas; e congratula-se com as medidas já tomadas pelos Estados nestes domínios;

16. Insta os Estados a trabalhar em conjunto com os povos indígenas para estimular o seu acesso às actividades económicas e aumentar os respectivos índices de emprego, se for caso disso através da criação, aquisição ou expansão de empresas por parte dos povos indígenas, e da aplicação de diversas medidas, nomeadamente nas áreas da formação, prestação de assistência técnica e facilidades de crédito;

17. Insta os Estados a trabalhar em conjunto com os povos indígenas a fim de estabelecer e executar programas que proporcionem acesso à formação e a serviços susceptíveis de beneficiar o desenvolvimento das respectivas comunidades;

18. Solicita aos Estados que adoptem políticas públicas e impulsionem programas em favor das mulheres e raparigas indígenas, e em concertação com elas, a fim de promover os respectivos direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais; de pôr fim à sua situação de desvantagem por razões de género e origem étnica; de solucionar os problemas prementes que as afectam nos domínios da educação, saúde física e mental, vida económica e violência de que são vítimas, incluindo violência doméstica; e de pôr fim à situação de discriminação agravada sofrida pelas mulheres e raparigas indígenas em resultado da combinação do racismo com a discriminação de género;

19. Recomenda aos Estados que examinem, em conformidade com os pertinentes instrumentos, normas e princípios internacionais de direitos humanos, as suas Constituições, leis, sistemas jurídicos e políticas a fim de identificar e eliminar o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância conexa, implícitos, explícitos ou inerentes, contra os povos e pessoas indígenas;

20. Apela aos Estados em causa para que honrem e respeitem os tratados e acordos celebrados com os povos indígenas e para que os reconheçam e observem devidamente;

21. Apela aos Estados para que dêem toda a devida consideração às recomendações formuladas pelos povos indígenas nos seus fora próprios relativos à Conferência Mundial;

22. Solicita aos Estados que:

a) Estabeleçam e, caso já existam, apoiem, mecanismos institucionais para promover a realização das medidas e dos objectivos relativos aos povos indígenas acordados no presente Programa de Acção; b) Promovam, em concertação com organizações indígenas, autoridades locais e organizações não governamentais, medidas destinadas a eliminar o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância conexas contra os povos indígenas e a avaliar regularmente os progressos alcançados neste domínio; c) Promovam a compreensão no seio da sociedade em geral a respeito da importância de medidas especiais para suprir as desvantagens enfrentadas pelos povos indígenas; d) Consultem os representantes dos indígenas no âmbito dos processos decisórios relativos a políticas e medidas que os afectem directamente;

23. Apela aos Estados para que reconheçam os particulares desafios enfrentados pelos povos e pessoas indígenas que vivem em ambientes urbanos e insta os Estados a pôr em prática estratégias eficazes de combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância conexas enfrentados por esses povos e essas pessoas, prestando particular atenção para que lhes sejam dadas oportunidades que lhes permitam continuar a praticar os seus modos de vida tradicionais e manter as suas práticas culturais, linguísticas e espirituais.