

A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS PELO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: A CONTRIBUIÇÃO DA TECNOLOGIA PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

*Taissa Vieira Lozano Burci**
(Universidade Estadual do Paraná)
<https://orcid.org/0000-0003-3064-8660>

*Maria Luisa Furlan Costa***
(Universidade Estadual de Maringá)
<https://orcid.org/0000-0002-7838-0459>

RESUMO

O artigo visa compreender como a modalidade a distância democratiza o acesso e a permanência dos alunos indígenas no ensino superior por meio das políticas públicas e de ação afirmativa nos cursos a distância na Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objeto de estudo é dividido em três eixos: o Sistema Universidade Aberta do Brasil, as políticas de ação afirmativa dos povos indígenas no Paraná e a modalidade a distância da UEM. O estudo de caso foi realizado com os tutores da universidade e os dados foram apreciados a partir das contribuições da análise do discurso de Bakhtin (2011). O resultado destaca que a junção dessas políticas públicas, associadas à oferta inovadora e pioneira de vagas específicas na modalidade a distância pela UEM, que tem como base o uso das tecnologias, tem assegurado o direito à educação para os povos indígenas, à inclusão e à democratização do ensino superior público. As políticas foram analisadas a partir do ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992).

Palavras-chave: tecnologias; inclusão; inovação; políticas; ensino superior.

ABSTRACT

INCLUSIVE EDUCATION FOR INDIGENOUS PEOPLES THROUGH DISTANCE HIGHER EDUCATION: TECHNOLOGY CONTRIBUTION TO THE EDUCATION DEMOCRATIZATION

This study aims to understand how distance education might democratize the access and permanence of indigenous students in higher education through public policies and affirmative action in distance courses at the State University of Maringá (UEM). The study object is divided into three axes: the Brazilian Open

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Apucarana. Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: taissalozano@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – campus Araraquara. Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: luisafurlancosta@gmail.com

University System, the affirmative action policies for indigenous peoples in the State of Paraná and the UEM distance education. The case study was developed with the university tutors and the data was analyzed based on Bakhtin's (2011) Discourse Analysis. Our results pointed out that the combination of these public policies associated to the innovative and pioneering offer of specific vacancies in the distance education modality by the UEM, based on the use of technologies, has guaranteed the right to education for indigenous peoples, inclusion and democratization of public higher education. The policies were analyzed considering the policy cycle by Ball, Bowe and Gold (1992).

Keywords: technologies; inclusion; innovation; policies; higher education.

RESUMEN

LA INCLUSIÓN EDUCACIONAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS POR LA ENSEÑANZA SUPERIOR A DISTANCIA: LA CONTRIBUCIÓN DE LA TECNOLOGÍA PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

El artículo pretende comprender cómo la modalidad a distancia democratiza el acceso y la permanencia de los alumnos indígenas en la enseñanza superior, por medio de las políticas públicas y de acción afirmativa en los cursos a distancia en la Universidad Estadual de Maringá (UEM). El objeto de estudio es dividido en tres ejes: el Sistema Universidad Abierta de Brasil, las políticas de acción afirmativa de los pueblos indígenas en Paraná y la modalidad a distancia de la UEM. El estudio de caso fue realizado con los tutores de la universidad y los datos fueron apreciados a partir de las contribuciones de análisis del discurso de Bakhtin (2011). El resultado destaca que la unión de estas políticas públicas asociadas a la oferta innovadora y pionera de plazas específicas en la modalidad a distancia por la UEM y que tiene como base el uso de las tecnologías, asegura el derecho a la educación para los pueblos indígenas, la inclusión y la democratización de la enseñanza superior pública. Las políticas fueron analizadas a partir del ciclo de políticas de Ball, Bowe y Gold (1992).

Palabras-clave: tecnologías; inclusión; innovación; políticas; enseñanza superior.

Introdução

A sociedade é reflexo das mudanças causadas pelo homem, portanto o desenvolvimento social é resultado direto das ações humanas. O ser humano, no decorrer da história, aprendeu a usar os recursos disponíveis na natureza para sanar suas necessidades; a partir do momento em que ele percebeu sua capacidade de modificar, de transformar e de manusear esses recursos, passou a criar diversas ferramentas.

Kenski (2012) salienta que essas ferramentas, como lápis, caderno, quadro negro, entre

outras, associadas à técnica, é o que denominamos de tecnologia. Portanto, quando falamos da maneira como utilizamos cada ferramenta para realizarmos determinada ação, referimo-nos à técnica. A tecnologia é o conjunto de tudo isso, das ferramentas e das técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época.

Vale ressaltar que foi a partir de 1990 que ocorreu a expansão no Brasil das tecnologias digitais. Elas foram responsáveis pelas maiores mudanças no comportamento humano das

últimas décadas e, por consequência, afetaram as formas de pensar e fazer a educação. Desde então surgiram debates, estudos, ações governamentais e políticas públicas que incentivam o uso das tecnologias no interior das instituições educacionais como uma forma de contribuir com a formação dos alunos para que esta seja compatível com as exigências da sociedade contemporânea.

De maneira especial, as concepções e as formas de usarmos as tecnologias na educação se transformaram com a pandemia do coronavírus (Covid-19), que eclodiu em 2020, pois os governos e cidadãos no mundo inteiro entraram com medidas restritivas para tentar conter e controlar a disseminação do vírus. As consequências imediatas foram as suspensões da maioria das atividades presenciais para se garantir o isolamento social.

As instituições educacionais foram as primeiras a suspender o atendimento presencial, no entanto a saída encontrada para se dar continuidade à formação dos alunos foi o uso das tecnologias da informação e comunicação por meio do ensino remoto de emergência. Portanto, os professores, alunos e responsáveis já tinham contato com as tecnologias nos ambientes educacionais, porém nada comparado à importância que foi dada a elas nesse período de pandemia.

A sociedade teve oportunidade de refletir mais e os profissionais da educação aprenderam, mesmo que de maneira pressionada diante da urgência das mudanças, a utilizar diversos recursos tecnológicos que não eram empregados antes. Isso significa que essa experiência impactará diretamente as formas de se ensinar e aprender depois que as aulas retornarem ao formato presencial.

Com base nessas informações, percebemos que as tecnologias não eram utilizadas em suas potencialidades, pois sabemos da carência na formação continuada por parte dos professores nessa área, todavia modificou-se o olhar das pessoas sobre elas, especialmente dos professores. Esses profissionais são os principais

responsáveis pela formação dos alunos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Isso significa dizer que suas práticas e ações docentes estão diretamente ligadas à maneira como esses alunos serão formados.

Quando os professores percebem as potencialidades do uso das tecnologias ou outros recursos e estratégias pedagógicas, seja a partir da sua formação inicial, continuada ou prática pedagógica, isso incide diretamente na melhoria da qualidade da educação ofertada, no atendimento das especificidades dos alunos e na luta por uma educação mais inclusiva.

Pensar as tecnologias na educação é relacionar as diversas situações em que elas podem ser utilizadas como uma das estratégias para que todos tenham acesso à educação de qualidade, especialmente a pública, garantindo um direito social assegurado na Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988).

Acreditamos que a sociedade, após as consequências da pandemia, está mais consciente e aberta a compreender como o uso das tecnologias na educação pode melhorar e facilitar o processo formativo dos alunos como acadêmicos e cidadãos.

Nesse sentido, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que mostra um setor dentro das diversas necessidades e situações sociais em que a tecnologia, associada à educação, porém regulamentada por políticas públicas, é capaz de contribuir com uma parcela da população que sofre diretamente as ações da exclusão social no Brasil, que são os povos indígenas.

Esta pesquisa é resultado de um estudo desenvolvido no doutorado em Educação (BURCI, 2020) e tem como objetivo compreender como a modalidade a distância democratiza o acesso e a permanência dos alunos indígenas no ensino superior por meio das políticas públicas e, também, de ações afirmativas nos cursos de graduação ofertados nessa modalidade na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná.

O objeto de estudo é dividido em três eixos: o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma política pública nacional da educação a distância (EaD), também configurada como uma política de inclusão; as políticas de ação afirmativa dos povos indígenas definidas pela Lei Estadual nº 13.134/01 (PARANÁ, 2001), modificada pela Lei Estadual nº 14.995/06 (PARANÁ, 2006) e pelo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná; e a implementação e consolidação da modalidade a distância na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

De forma geral, neste artigo destacamos como a junção de políticas de inclusão que asseguram o uso das tecnologias na educação e de políticas de ação afirmativa pode garantir a oferta da educação a distância para os povos indígenas que, historicamente, são uma parcela da sociedade que luta constantemente contra a exclusão e que tem seu direito assegurado, de maneira inovadora e pioneira, com a oferta de vagas na modalidade a distância da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Estado do Paraná.

As políticas públicas e de ação afirmativa foram analisadas a partir do ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992) pelo contexto da influência e pelo contexto da produção do texto. A fim de analisarmos o contexto da prática desse ciclo, realizamos um estudo de caso na universidade com os tutores presenciais e a distância que atenderam aos acadêmicos indígenas nos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância. A apreciação dos dados foi realizada a partir das contribuições da análise do discurso de Bakhtin (2011), em especial as categorias dialogismo e intertextualidade.

Na sequência, apresentamos a fundamentação do ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992) que norteia todo o desenvolvimento da pesquisa e, posteriormente, abordamos as tecnologias no processo de inclusão dos povos indígenas no ensino superior e buscamos demonstrar como essa democratização ocorre na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold

A temática abordada perpassa pelas políticas públicas, uma área movimentada por interesses, conflitos e lutas que envolvem questões internacionais, nacionais e locais. Portanto, escolhemos uma abordagem que nos auxiliou na análise das políticas e tem compatibilidade com a forma como vemos e compreendemos o campo político.

Essa abordagem é o ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992) que se constitui de cinco contextos: o contexto de influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política. Nesta pesquisa, trabalhamos com três desses contextos: o de influência, o da produção do texto e o da prática.

No sentido de contextualizarmos o encaminhamento dado à análise das políticas, apresentamos as principais características do ciclo de políticas que se faz presente em toda a pesquisa. Salientamos que existem diferentes formatos de abordagens e optamos pelo de Ball, Bowe e Gold (1992) por compreenderem o ciclo a partir de um movimento linear.

Para esses autores, o ciclo nos permite compreender as especificidades de cada contexto de maneira separada, porém destacam que, na prática, eles se inter-relacionam e não apresentam uma ordem específica. Isso ocorre porque ora um está em maior evidência do que outro. Corroborando essa ideia, Santos (2014, p. 268-269) afirma que:

Cada um dos contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesses, envolvendo disputas e embates. Desse modo, embora cada contexto possua características específicas, eles se relacionam e dialogam, compondo um ciclo, num movimento dinâmico e intenso de reflexões, produções e ações.

De acordo com Mainardes e Marcondes (2009), Ball explica o ciclo de políticas como uma maneira de compreender como as políticas são feitas e, por observá-las como não

lineares, afirma que, conseqüentemente, na prática elas receberão várias interpretações. Nesse sentido, esses autores explicam que

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Isso significa que a mesma política pode receber diferentes traduções, ou seja, interpretações diferentes de acordo com as pessoas, os objetivos e as especificidades locais, uma vez que essas arenas terão que adequar a política à realidade deles. Burci (2020) afirma que os resultados e as estratégias das políticas serão diferentes em cada arena.

No ciclo de políticas, para além das influências das arenas e dos atores sociais no processo de interpretação e tradução, verificamos o papel do Estado e do governo, que são essenciais na formulação da política (ANIC; SILVA-FORSBERG, 2017). Embasados em Hölfling (2001, p. 31), destacamos que o Estado é um “[...] conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”, enquanto o governo é um “[...] conjunto de programas e projetos que parte da sociedade [...] propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período”.

Analisar as políticas por meio do ciclo envolve considerar o envolvimento de todos no processo de formulação, interpretação e tradução da política, por isso não existe no campo político um processo isento de interesses, lutas e disputas (VIEGAS, 2014a; VIEGAS, 2014b).

Burci (2020, p. 52) afirma que as “[...] diferenças aparecem principalmente por meio da leitura dos atores sociais e das análises prioritárias que eles fazem a partir da relação da política específica com as políticas efetivadas e suas condições concretas para colocá-las em prática”.

Nesse sentido, fazemos relação com a Universidade Estadual de Maringá (UEM), que, ao traduzir uma política pública em nível estadual, percebeu a possibilidade de ampliação da oferta de vagas para os povos indígenas para além do ensino presencial e, para isso, fez uso da modalidade de educação a distância, que é regulamentada e organizada a partir da realização de atividades mediadas pelas tecnologias.

Como dito anteriormente, no ciclo de políticas utilizamos os contextos de influência, da produção do texto e da prática. O contexto de influência está relacionado aos discursos políticos, e, de acordo com Ball, Bowe e Gold (1992), é nesse momento que os interessados buscam influenciar, por meio de suas lutas, as ações e objetivos a serem conduzidos na construção de uma nova política. Na acepção de Burci (2020), essas influências também são globais e internacionais, oriundas das experiências de outros países e dos organismos internacionais.

Mainardes (2006, p. 20) afirma que é “[...] nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”. Nesse sentido, destacamos Rezende e Baptista (2015, p. 277) quando salientam que:

O contexto da influência é aquele no qual os discursos políticos que servem de base para a política são construídos. No qual as políticas, ou o pensamento sobre as políticas, são ou podem ser formados e/ou transformados, a partir da ação política. É neste contexto que os grupos de interesse e as redes sociais operam, dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, buscando adquirir apoio para seus argumentos e legitimidade para seus conceitos e soluções propostas para os problemas sociais destacados.

De maneira geral, é nesse contexto que as influências ocorrem para dar o direcionamento

da construção da política. O segundo contexto é o da produção do texto, que, para Ball, Bowe e Gold (1992), está diretamente articulado ao da influência e que diz respeito aos textos políticos que tratam da política, ou seja, os textos oficiais, documentos políticos, a mídia, entre outros. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 434, grifo do autor), ao conceituarem o contexto da produção do texto, asseveram que:

[...] incluem documentos oficiais que ‘representam’ a política, a narrativa que lhe dá suporte; textos políticos são normalmente articulados à linguagem do público em geral. Sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão política. Cumpre lembrar que os textos representam a política, mas não são a política. Essa representação pode adquirir várias formas: textos oficiais e documentos políticos. Estes textos serão lidos, interpretados, por vezes mal interpretados, compreendidos ou não, e reinterpretados. [...] buscando assegurar uma compreensão uniforme, acorde com as intenções do(s) autor(es) do(s) documento(s), muitos outros textos que fazem a apologia das ideias mestras presentes nos documentos oficiais são difundidos, procurando dar sentido aos textos oficiais.

No campo político, identificar as influências e as vozes que integram a formulação de determinada política permite analisar os jogos políticos e sociais que as circundam (BURCI, 2020). Em nossa pesquisa analisamos os contextos de influência e da produção do texto do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e das políticas de ação afirmativa dos povos indígenas definidas pela Lei Estadual nº 13.134/01 (PARANÁ, 2001), modificada pela Lei Estadual nº 14.995/06 (PARANÁ, 2006) e pelo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná.

O último contexto é o da prática, em que de fato as políticas são traduzidas dentro das arenas pelos atores sociais. Ball, Bowe e Gold (1992) salientam que quem escreve o texto da política não consegue controlar as interpretações que ele receberá nas diversas arenas. Portanto, a política não é simplesmente implementada, ela é interpretada e pode sofrer recriações. Isso ocorre porque a política será

traduzida com base nos contextos de vida, das experiências e dos interesses dos atores sociais que a aplicarão em cada local. De acordo com Burci (2020, p. 63), os atores sociais das instituições educacionais são os profissionais que lá trabalham e que:

Diante do próprio texto político e/ou das representações existentes, esses profissionais analisam o significado da política a partir de suas concepções e prioridades, portanto, compreender e colocar em prática (tradução) determinada política depende dos atores das instituições de ensino e não de quem a elaborou. De forma geral, os profissionais da educação devem lidar com a política em um processo de interpretação e de tradução.

A forma como esses profissionais interpretarão a política dependerá, além de suas compreensões sobre ela, das condições materiais para que seja efetivada e da relação com as outras políticas implementadas na instituição (REZENDE; BAPTISTA, 2015). Nesse contexto, buscamos analisar o contexto da prática na Universidade Estadual de Maringá (UEM) a partir da percepção dos tutores presenciais e a distância na modalidade a distância.

Os contextos de influência, da produção do texto e da prática foram utilizados na pesquisa, porém, para além deles, o ciclo de políticas tem o contexto dos resultados/efeitos e de estratégia política que não foram utilizados. Isso decorre em razão de a relação entre as políticas da educação a distância e as políticas de ação afirmativa ser recente e não haver elementos suficientes para a análise. Na sequência, apresentamos a relação da tecnologia na oferta de uma modalidade de ensino, as políticas públicas da educação a distância e as políticas de ação afirmativa.

As tecnologias educacionais e a inclusão dos povos indígenas no ensino superior

Para compreendermos a importância das tecnologias na educação, é necessário abarcar-

mos na discussão elementos que compõem a exclusão, pois a inclusão existe em função dela. As ações que visam a algum tipo de inclusão na sociedade se constituem como uma forma de se reparar as consequências diretas e indiretas da exclusão que causam as desigualdades nos mais diversos setores.

De acordo com Demo (2001), as desigualdades sociais fazem parte da sociedade em decorrência, especialmente, das movimentações de poder e da economia. Corroborando, Faleiros (2006) salienta que a desigualdade é o resultado de uma sociedade capitalista e que pode ser cultural, política, social, econômica e simbólica. Nesse contexto, para Burci (2020, p. 73), a exclusão é “[...] como uma forma de injustiça que nega a efetivação dos direitos dos cidadãos”. Essa autora afirma, ainda, que os direitos têm ligação com a cidadania:

Os direitos estão diretamente relacionados à cidadania, seja ela civil, política ou social. A cidadania garante a liberdade individual, a participação no campo político, os direitos e os deveres de cada cidadão. Os direitos do cidadão estão dispostos na legislação de cada país, em especial no Brasil em que presenciamos, em diversas situações, a negação de direitos básicos como saúde e educação. (BURCI, 2020, p. 73).

Nesse sentido, refletir sobre a inclusão é pensar na elaboração e na efetivação de políticas públicas que consigam assegurar de fato o direito dos cidadãos. Na sociedade contemporânea, ter direito significa ter algum respaldo legal para que isso seja cobrado e executado, porém, para além dessas ações no campo político, é indispensável a conscientização dos cidadãos sobre as consequências da exclusão que se materializam nas desigualdades.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, dispõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Esse direito permeia toda a nossa discussão sobre a temática, porém ele, sozinho, não é suficiente; portanto, apresentamos as políticas diretamente relacionadas à temática da pesquisa, contudo, antes, salientamos que a educação brasileira, no decorrer do processo histórico, privilegiou as elites econômicas. Somente a partir do século XX a educação sistematizada no interior dos ambientes educacionais começou a ser de fato ofertada para as classes menos favorecidas, mesmo que com objetivos voltados à manutenção das exigências do mercado.

Podemos afirmar que foi com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que a educação passou a ser direito de todos, inclusive daqueles que, por algum motivo, não haviam conseguido frequentar a escola na idade correta. De certa forma, esse direito era uma dívida histórica que o país tinha com os adultos e idosos que não haviam tido acesso à educação pública e gratuita por ações dos governos anteriores.

A Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) procurou organizar a educação brasileira de forma que todos pudessem ter acesso à formação atendendo a suas especificidades, portanto, a partir dela existem regulamentações específicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, educação especial, ensino superior, educação indígena, educação quilombola, educação do campo, educação de jovens e adultos, educação especial e educação a distância.

Para todos esses níveis e modalidades, existem documentos norteadores para fazermos uso de diversas ações pedagógicas e, em especial, o uso das tecnologias para garantirmos que os alunos sejam formados e preparados para exercerem sua cidadania. Considerando que a sociedade é organizada a partir dos recursos tecnológicos, especialmente os digitais, percebemos na escola um papel ainda mais relevante para uma formação consciente dos usos desses equipamentos a fim de contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos

que, por consequência, impactará diretamente a vida deles como cidadãos. Burci (2016, p.111) afirma que:

A inclusão acontece quando as barreiras são eliminadas e as tecnologias colaboram com esse processo, pois em muitos casos essas limitações são impostas pela própria sociedade. A tecnologia, ao proporcionar mais autonomia, diminui também as barreiras de comunicação, leitura e escrita, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional da pessoa que a utiliza.

A tecnologia digital, desde a década de 1990, tem integrado as discussões e estudos sobre como as utilizarmos para melhorar a educação no Brasil. Em especial, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), especialmente no artigo 80, a educação a distância foi reconhecida como modalidade de ensino.

A educação a distância (EaD), até a expansão tecnológica de 1990 no Brasil, não contava com uma regulamentação específica e era ofertada por meio do uso da correspondência, rádio e televisão, até ser reconhecida pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e depois se caracterizou pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (COSTA; BURCI, 2018).

A EaD é mais uma oportunidade de acesso ao ensino superior e isso significa dizer que ela não compete com o ensino presencial. É importante frisarmos esse aspecto, pois existem pré-conceitos sobre a modalidade que implicam em inverdades e que são disseminados pela sociedade. Por exemplo, por falta de conhecimento, muitos acreditam que o ensino remoto é a educação a distância, uma compreensão errônea. Destacamos que a educação a distância é mais uma opção para contribuir com a democratização do ensino superior, especialmente o público.

A Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001), do Plano Nacional de Educação 2001-2010, identificou as carências no ensino superior brasileiro, apontando a educação a distância como uma das estratégias para alcançarmos a universali-

zação e democratização desse nível educacional. A EaD tem vasta regulamentação no país, sendo regulamentada atualmente pelo Decreto nº 9.057/17 (BRASIL, 2017) e por outras resoluções e portarias.

Por mais que a educação a distância fosse regulamentada no país, é necessário reconhecermos que, em determinados momentos, somente o sistema privado estava se beneficiando da expansão da modalidade, pois nas instituições públicas a EaD não foi imediatamente institucionalizada por falta de decisão política, portanto, instituições de ensino superior públicas se reuniram por meio de consórcios e se organizaram para ofertar ensino superior público a distância. Destacamos, nesse sentido, o consórcio Universidade Virtual do Brasil (UniRede), que buscou reunir instituições para a oferta de cursos de graduação e o Projeto Veredas.

Esses consórcios, em especial o da UniRede, foram essenciais para a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006 (BRASIL, 2006). Esse cenário foi instalado desde 1972, quando Newton Sucupira, na época coordenador de assuntos internacionais do Ministério da Educação, visitou a *Open University* em Londres para conhecer a proposta de educação a distância e implantar a modalidade no Brasil. A partir de então, diversos projetos de leis foram apresentados e arquivados por falta de decisão política (NISKIER, 2000). Em nível internacional existiam diversas influências para a adoção da educação a distância, isso porque vários países ofertavam essa modalidade de forma organizada e regulamentada há algum tempo (BURCI, 2020).

Esse cenário mudou com o reconhecimento da educação a distância como modalidade de ensino por meio da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), todavia destacamos que, mesmo com essa aprovação e com a intenção de se expandir o ensino superior público, foram necessárias a movimentação e a luta dos professores das instituições de ensino superior públicas para se ofertar os cursos a distância.

As experiências dos consórcios foram essenciais para as ações do Fórum das Estatais pela Educação, que criaram, em 2005, o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Eles receberam apoio da Associação das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e das Empresas Estatais com foco nas Políticas e Gestão da Educação Superior (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2016a). De acordo com Burci (2020, p. 126):

Entre 2005 e 2006, período que compreende o ano de criação do projeto e o ano de promulgação do decreto, o secretário de Educação do MEC foi o professor Ronaldo Mota, o secretário executivo adjunto do MEC foi Jairo Jorge da Silva, o ministro da Educação foi Fernando Haddad, o presidente da Andifes foi o reitor Osvaldo Baptista Duarte Filho, o vice-presidente da Andifes foi o reitor Paulo Speller e o diretor de políticas em educação a distância da SEED foi Hélio Chaves Filho.

Eles foram essenciais para a consolidação da proposta e por sua aprovação em 2006, pelo Decreto nº 5.800 (BRASIL, 2006), que criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A visão desses atores políticos e do governo do presidente Lula na época demonstrava o interesse na expansão do ensino superior público (BURCI, 2020).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil estabelece a parceria entre os governos federal, estadual e municipal para organização e oferta da modalidade a distância nas instituições de ensino superior públicas (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2016b). De forma geral, os objetivos do Sistema UAB são a expansão e a democratização do ensino superior:

São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação [...] (BRASIL, 2006).

Embasada no Censo de 2018, Burci (2020) destaca que, em 2000, existia a oferta de dez cursos a distância no Brasil e que, em 2018, esse número foi de 3.167, ou seja, um crescimento de 31.670%. De maneira especial, o aumento ocorreu a partir de 2005 e 2006, período em que foi criado o Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005), que definiu melhor organização da modalidade, e do Decreto nº 5.800/06 (BRASIL, 2006), que criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Em relação ao texto da política, ou seja, do Decreto nº 5.800/06 (BRASIL, 2006), Burci (2020) assevera ser possível identificarmos uma compatibilidade de concepções e objetivos entre os grupos dos atores envolvidos e percebermos a similaridade também com as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que incentiva o uso das tecnologias e da educação a distância na educação, com a criação do Sistema UAB.

Nesse sentido, percebemos que essas concepções correspondentes entre os atores envolvidos, as experiências internacionais e da Unesco correspondem à compreensão da educação a distância como uma proposta de democratização do ensino superior. Burci (2020, p. 133) afirma que “O Sistema UAB configura-se como uma política de inclusão direcionada a toda a população que almeja cursar uma graduação, e a utilização da modalidade a distância nesse sistema

evidencia a credibilidade da EaD no quesito democratização”.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil propicia a oferta de cursos em nível nacional pelas instituições de ensino superior públicas, contribuindo também com a interiorização da educação por todo o país, uma vez que as instituições que ofertam o ensino presencial, sejam públicas ou privadas, mantêm suas unidades nos grandes centros urbanos.

O Sistema UAB é uma política em âmbito nacional, direcionada ao acesso do ensino superior para toda a população e configura-se como uma política de inclusão. Voltados ao acesso desse nível educacional e direcionado aos povos indígenas, que integrou o objeto de estudo da nossa pesquisa, destacamos em âmbito estadual as políticas de ação afirmativa do Paraná.

Para o ensino superior, o Estado do Paraná promulgou uma lei específica para os povos indígenas nas universidades estaduais. A Lei Estadual nº 13.134/01 (PARANÁ, 2001) dispõe sobre a criação de três vagas suplementares nas universidades estaduais para os povos indígenas. Em 2006, o número de vagas foi ampliado para seis por meio da Lei Estadual nº 14.995/06 (PARANÁ, 2006). Como exigência dessa lei, surge um processo seletivo específico organizado pelas instituições de ensino superior participantes e que é denominado de Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná.

A Lei Estadual nº 13.134/01 (PARANÁ, 2001), modificada pela Lei Estadual nº 14.995/06 (PARANÁ, 2006), e o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná são configurados como políticas de ação afirmativa. De acordo com Casseb (2010), as políticas de ação afirmativa são adotadas para compensarem e repararem uma injustiça do passado cometida contra os antepassados daqueles que estão sendo contemplados na política, portanto, elas são de natureza compensatória ou restauradora. Corroborando essa discussão, destacamos os três elementos básicos das políticas de ação afirmativa a partir de Paladino e Almeida (2012, p. 23):

- Combater sistematicamente a discriminação existente em certos espaços na sociedade.
- Reduzir a desigualdade entre certos grupos e a parcela da população com melhores indicadores socioeconômicos.
- Contemplar as especificidades e integrar os diferentes grupos sociais por meio da valorização da diversidade sociocultural. Esta ideia tenta conferir uma identidade positiva àqueles que antes eram definidos como inferiores e supõe que a convivência entre pessoas diferentes ajudaria a prevenir futuras visões preconceituosas e práticas discriminatórias, além de essa convivência supor um fator de enriquecimento de conhecimentos e experiências para todos.

Os povos indígenas no Brasil foram reconhecidos como cidadãos apenas com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), isso significa um processo histórico, desde a colonização, de injustiças, desigualdades e exclusões. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa são essenciais para garantir que os direitos assegurados sejam de fato efetivados. Essa conquista é fruto das influências dos organismos internacionais sobre o reconhecimento da diversidade, dos movimentos sociais e do movimento indígena.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi reconhecida a oferta da educação escolar indígena no âmbito da educação básica. No decorrer das discussões para se manter uma educação escolar compatível com as demandas indígenas, surgiu a necessidade da formação de professores indígenas (BURCI, 2020). De acordo com Burci (2020, p. 246): “O Paraná foi um Estado pioneiro na criação das políticas de ação afirmativa para os povos indígenas no que tange a abertura de vagas suplementares; apesar de não ser o Estado com o maior número de indígenas, é reconhecido por lutar pela inclusão destes.”

Existem outras políticas de ação afirmativa para o acesso dos povos indígenas no ensino superior em outras localidades, porém não em caráter de vagas suplementares que são criadas

além das vagas ofertadas na instituição. A Lei nº 13.134/01 (PARANÁ, 2001), de 18 de abril de 2001, foi criada no governo de Jaime Lerner e modificada em 09 janeiro de 2006 pela Lei Estadual nº 14.995/06 (PARANÁ, 2006), no governo de Roberto Requião (BURCI, 2020).

A organização do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná ocorreu a partir da criação de comissões internas nas instituições de ensino superior (PAULINO, 2008) e desde 2002 esse vestibular é ofertado anualmente. As instituições que o ofertam são: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e, para além delas, temos a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que passou a participar em 2005.

Faustino, Novak e Cipriano (2013, p. 70) salientam que “a Universidade Estadual de Maringá é uma das instituições mais distantes geograficamente das Terras Indígenas do Estado”. Nesse contexto, destacamos que a UEM é a única instituição do estado do Paraná que, desde 1998, conta com um Programa Interdisciplinar de Populações/Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (PIESP/LAEE).

A Universidade Estadual de Maringá apresenta um rol de regulamentações específicas voltadas ao atendimento dos acadêmicos indígenas. Em 2018, de maneira inovadora e pioneira, a universidade, além das vagas destinadas aos cursos do ensino presencial, passou a ofertar vagas também na modalidade a distância (BURCI, 2020).

Burci (2020) demonstra que as influências em âmbito internacional estão ligadas às orientações da Unesco, especialmente a partir da Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI, que orienta, em seu art. 3º, os países a:

d) [...] facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos espe-

cíficos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998).

Em nível nacional, as influências estão ligadas ao Fórum das Estatais, às lutas dos povos indígenas, à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e à realidade de cada instituição. No caso da UEM percebeu-se a possibilidade de ampliação das modalidades de ensino para o acesso ao ensino superior e pelo fato de essa universidade contar com apoio interno para contribuir com o atendimento específico dos povos indígenas por meio da Comissão Universidade para os Índios (CUIA). Cada universidade tem sua CUIA, que é responsável pela assistência dos acadêmicos indígenas matriculados na instituição de ensino superior.

O contexto da produção do texto político demonstra que não ocorreram alterações nas leis para além do aumento do número de vagas destinadas aos povos indígenas, que passou de três a seis para cada instituição participante. No que tange aos textos que envolvem o Vestibular dos Povos Indígenas, as mudanças ocorrem anualmente para adequar o processo seletivo às novas demandas. Nesse sentido, as vozes presentes nesse processo de alteração são os professores integrantes da CUIA de cada universidade, o governo, representado pela SETI, e os povos indígenas (BURCI, 2020).

A partir dos aspectos apresentados, percebemos que tanto o uso das tecnologias, da educação a distância, como do atendimento direcionado aos povos indígenas perpassou a

criação de políticas públicas. Essas políticas, cada uma com suas especificidades, foram criadas a partir de influências internacionais, nacionais e locais. No que tange à tradução dessas políticas, ou seja, o contexto da prática, optamos por compreender a percepção dos tutores presenciais e a distância da Universidade Estadual de Maringá e que atenderam aos acadêmicos indígenas por meio de um estudo de caso.¹

Para isso, usamos o questionário como o instrumento de coleta de dados, sendo que, do total de 27 tutores que atenderam aos acadêmicos indígenas, tivemos a participação de 20 – destes, 20% são tutores presenciais e 80%, a distância. Dos tutores participantes, 90% são do sexo feminino e 10% do sexo masculino. Sobre o nível de formação acadêmica, 20% possuem graduação; 15%, especialização; 50%, mestrado; 10%, doutorado; e 5% não responderam. Sobre o tempo de atuação na UEM desempenhando a função de tutor, verificamos que 65% estão há mais de cinco anos e 35%, há quatro anos ou menos (BURCI, 2020).

A fim de conduzir nosso olhar para a análise dos dados, optamos por usar as contribuições de Bakhtin para a pesquisa. Bakhtin (2011) afirma que a linguagem perpassa toda ação humana e que, portanto, para ser efetivada, faz uso dos enunciados. Nesse sentido, Burci (2020, p. 203) explica que isso significa que: “[..] para nos comunicarmos, necessitamos do outro, mas não necessariamente que o outro esteja conosco no momento imediato em que pronunciamos um enunciado, pois este pode ficar registrado de alguma forma e ser compartilhado posteriormente.”

Cada enunciado é único e será pronunciado por outro enunciado igualmente único e assim sucessivamente, porém destacamos qual a compreensão do enunciado de Bakhtin (2011, p. 261-262):

1 O estudo de caso foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá, e foi aprovado conforme o parecer nº 2.887.284/2018.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

O discurso é composto por uma consciência individual repleta de signos que aparecem por meio das interações, portanto, toda análise deve considerar o contexto em que esse discurso está inserido. Volóchinov (2018) corrobora salientando que o significado da palavra é neutro, porém os signos não, e são eles que fazem as palavras externalizarem o discurso interior do homem. A fim de identificarmos esses signos, utilizamos as contribuições de Bakhtin no que tange ao dialogismo e à intertextualidade no contexto da temática estudada.

Os tutores apontaram o que compreendem por inclusão e, de forma geral, eles a definiram utilizando a palavra igualdade, porém, no contexto e na construção do enunciado, foi possível percebermos que estavam discorrendo sobre a igualdade material, uma vez que também temos a formal, e elas se diferenciam (BURCI, 2020).

Sobre as semelhanças e as facilidades no processo de ensino-aprendizagem entre os acadêmicos indígenas, os tutores destacaram a dedicação e a persistência daqueles para aprenderem os conteúdos, a criação de uma equipe de suporte pedagógico para auxiliar no atendimento dos alunos, especialmente com o atendimento de uma tutora específica

para estes. Outro elemento destacado foi a flexibilização dos prazos quando esses alunos não conseguem cumprir com o cronograma de atividades em virtude da dificuldade de acesso à internet nas terras indígenas ou por falta de transporte que os leve até os polos de apoio presenciais para que possam realizar as avaliações (BURCI, 2020).

Em relação aos pontos negativos e dificuldades no processo de aprendizagem dos acadêmicos indígenas, foram destacados, pelos tutores, a dificuldade ao acesso aos polos presenciais, pois alguns fazem um trajeto com duração de 3 horas, bem como o acesso à internet. Foram apontadas também a pouca participação nos fóruns de discussões e a dificuldade com a língua portuguesa, uma vez que a maioria possui uma formação com base na língua materna e/ou uma educação básica fragilizada em decorrência da educação, que foi inadequada (BURCI, 2020).

Sobre as diferenças entre os acadêmicos indígenas e os não indígenas no processo de ensino-aprendizagem, a maioria dos tutores frisaram mais uma vez a dificuldade dos povos indígenas com o uso da língua portuguesa e que estes fazem relação do conteúdo à sua cultura, valorizando a natureza e a terra. Sobre os acadêmicos não indígenas, os tutores destacaram que eles questionam mais quando estão com dúvidas (BURCI, 2020).

De acordo com 40% dos tutores, os cursos ofertados a distância pela Universidade Estadual de Maringá respeitam os valores culturais e os costumes dos povos indígenas, 5% disseram que não respeitam e 55% não souberam responder. Para 95% dos tutores, o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná e as vagas ofertadas na modalidade a distância têm contribuído com o processo de inclusão destes. A educação a distância foi apontada como uma forma de os povos indígenas cursarem o ensino superior sem necessitar abandonar sua comunidade, respeitando, dessa maneira, sua cultura, que preza pela presença dos seus integrantes em suas terras indígenas. O aban-

dono dos cursos presenciais é alto entre os povos indígenas, que encontram dificuldades culturais, sociais, econômicas e educacionais nas cidades (BURCI, 2020).

Outros fatores destacados foram a educação a distância como uma forma de inclusão digital e que a oferta dessa modalidade, para além do ensino presencial, demonstra a preocupação da universidade para que os povos indígenas tenham acesso ao ensino superior e que também possam contribuir com sua comunidade. Para a maioria dos tutores, o atendimento ofertado pela UEM por meio da CUIA tem contribuído expressivamente para a permanência dos acadêmicos indígenas no ensino superior. A CUIA fornece atendimentos presenciais e a distância com suporte em todas as atividades do curso e está sempre disponível para o diálogo e mediação pedagógica (BURCI, 2020).

Os tutores ressaltam que interiorizar o ensino superior para os povos indígenas é fazer esse ensino chegar até as terras indígenas; nesse sentido, a educação a distância ofertada na Universidade Estadual de Maringá, por meio de Sistema Universidade Aberta do Brasil, tem possibilitado isso, e de forma diferenciada, uma vez que os alunos contam com um suporte pedagógico da CUIA, que é responsável pelo atendimento das demandas dos povos indígenas dentro da universidade (BURCI, 2020).

Burci (2020) destaca que, de forma geral, os tutores apresentaram enunciados compatíveis com as vozes encontradas na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Unesco quando destacaram a importância do respeito, da convivência e da valorização da diversidade cultural. Em relação ao Relatório de Cuèllar, essa autora evidencia que as similaridades com os enunciados dos tutores estão relacionadas à equidade, ao respeito ao pluralismo e às culturas. Quando os tutores destacam que esse acesso ao ensino superior é uma forma de se minimizar a exclusão, percebemos os discursos e as vozes presentes no Relatório de Delors, que assevera a educação como indispensável para lidarmos com a exclusão social.

Os tutores pontuaram o acesso à educação como um direito dos povos indígenas, portanto, na pesquisa desenvolvida verificamos um dialogismo com o discurso encontrado no Relatório de Delors e na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Outro aspecto ligado à Constituição foi o destaque que os tutores deram ao direito de acesso e permanência na educação, promovendo o respeito às diversidades culturais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) sobre a importância de termos uma educação que contemple e respeite as questões culturais indígenas. O Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001) estava nos discursos de que a educação a distância pode contribuir com a diminuição das desigualdades sociais (BURCI, 2020).

Sobre a intertextualidade, Burci (2020, p. 234-235) salienta que:

A intertextualidade é observada na relação que os enunciados possuem, mesmo os tutores não tendo acesso as respostas dos outros percebemos as aproximações e os afastamentos entre os discursos que caracterizam o campo de comunicação e de trabalho deles. A partir dos enunciados dos tutores percebemos as diversas vozes que o compõem demonstrando como o discurso está em constante movimento e também estabelecendo um diálogo com outros discursos. Nesse contexto, salientamos que os tutores apresentaram diversas palavras com signos ideológicos e valorativos que expressam sua consciência interna como sujeitos históricos, políticos e sociais. Essa construção ocorre com a interação de outras consciências e a partir do procedimento metodológico adotado nessa pesquisa percebemos similaridades com os documentos da Unesco e as políticas públicas nacionais.

Na percepção dos tutores, a Universidade Estadual de Maringá, por meio da oferta da educação a distância e do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, está contribuindo com a inclusão dos povos indígenas no que tange ao acesso e à permanência no ensino superior. Sobre o acesso, a universidade tem um processo seletivo específico e que ampliou as

vagas para a modalidade a distância, e, sobre a permanência, conta com o suporte da CUIA e as regulamentações internas que asseguram um atendimento específico.

De maneira especial, Burci (2020) destaca que o Sistema Universidade Aberta do Brasil e a Lei Estadual nº 13.134/01 (PARANÁ, 2001), modificada pela Lei Estadual nº 14.995/06 (PARANÁ, 2006), e o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná foram criados a partir do princípio da igualdade material. Todavia, percebemos o uso do princípio da equidade na dimensão institucional quando a universidade desenvolve ações e um suporte específico para atender aos problemas dos seus acadêmicos indígenas, evidenciando, mais uma vez, o comprometimento e responsabilidade da universidade na formação de seus alunos e no processo de inclusão.

Burci (2020) destaca que esse suporte está relacionado às demandas oriundas do ensino superior, portanto não consegue sanar as dificuldades em relação à defasagem de conteúdo e domínio da língua portuguesa.

Considerações finais

As discussões realizadas evidenciaram como a educação organizada a partir do uso das tecnologias tem contribuído com a inclusão dos povos indígenas. A educação a distância, no formato que tem sido utilizada, ou seja, a partir das tecnologias da informação e comunicação, é possível porque a sociedade passou por um processo de transformação em que as relações sociais e de trabalho foram influenciadas diretamente pela expansão tecnológica.

A educação é reflexo das mudanças sociais, pois, se o perfil das pessoas mudou com a expansão tecnológica, por consequência as formas de aprender também se alteraram. Isso significa que o campo educacional necessita acompanhar essas modificações, portanto compreendemos, a partir das discussões realizadas, que o uso das tecnologias possibilitou novas formas de acesso à educação e, no

caso do ensino superior, temos a educação a distância.

No entanto, para que a educação a distância fosse ofertada nas instituições públicas, foi necessária a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil; no que tange ao acesso aos grupos excluídos socialmente, como os povos indígenas, percebemos a importância das políticas de ação afirmativa. Todos os direitos sociais necessitam ser respaldados com regulamentações legais para que a sociedade consiga se organizar e cobrar ações mais direcionais.

Nesse contexto, a Universidade Estadual de Maringá, percebendo as necessidades da sociedade e identificando suas potencialidades, ofertou, de maneira pioneira, no Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, vagas também na modalidade a distância. Na percepção dos tutores, a universidade tem utilizado a educação a distância para contribuir com a democratização e a interiorização do ensino superior, que é compatível com as possibilidades oriundas do uso das tecnologias na educação e que também são objetivos do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

De acordo com os tutores, a universidade tem contribuído com a inclusão dos povos indígenas por meio da educação a distância e do vestibular específico com ações que contribuem com o acesso e a permanência desses alunos no ensino superior e que são objetivos das políticas de ação afirmativa como uma forma de se reparar as injustiças sociais sofridas por esses povos.

Destacamos que essa forma de inclusão em um formato pioneiro e inovador, desenvolvido pela Universidade Estadual de Maringá, só é possível em decorrência do uso das tecnologias que foram utilizadas a partir de uma modalidade de ensino regulamentada e organizada que tem contribuído com a democratização da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANIC, Cinara Calvi; SILVA-FORSBERG, Maria Clara. Contribuições teórico-metodológicas para a análise

de políticas públicas educacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2017. p. 1-8. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1861-1.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovtch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622/05, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 18 jun. 2018.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. **As políticas públicas para o ensino superior a distância e as ações afirmativas dos povos indígenas**: um estudo de caso na Universidade Estadual de Maringá. 2020. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, 2020.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. **O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na Educação superior a distância no Brasil**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, 2016.

CASSEB, Henrique Morgado. Ações afirmativas na modalidade de cotas reservadas para a raça negra no Ensino Superior brasileiro à luz do princípio da igualdade. In: SIQUEIRA, Dirceu Pereira; ATIQUE, Henry (org.). **Ensaio sobre direitos fundamentais e inclusão social**. Birigui, SP: Boreal, 2010. p. 240-263.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Histórico**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7838>. Acesso em: 20 jun. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **O que é o Sistema UAB**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/uab/acesse-tambem/o-que-e-uab>. Acesso em: 20 jun. 2018.

COSTA, Maria Luisa Furlan; BURCI, Taissa Vieira Lozano. O processo de regulamentação da Educação a Distância: primeiras aproximações entre Brasil e Peru. In: FRASSON, Antonio Carlos; HAUSER, Marcus Willian; LEITE, Damaris Beraldi Godoy (org.). **Similitudes e diferenças na Educação a distância**: um estudo comparado. Curitiba: CRV, 2018. p. 105-119.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. Inclusão social e cidadania. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

DE SERVIÇO SOCIAL, 32., 2006, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: Conselho Internacional de Bem Estar Social (ICWS), 2006. p. 1-15. Disponível em: http://icsw.org/images/docs/Events/2006_Brazil/17_07_PDF/vicente_faleiros.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; CIPRIANO, Suzan Carneiro Vanfej. A presença indígena na universidade: acesso e permanência de estudantes kaingang e guarani no Ensino Superior do Paraná. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 13, p. 69-81, jan./jul. 2013.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância**: a tecnologia da esperança. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI**: visão e ação. Paris, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 20 jun. 2018.

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

PARANÁ. Casa Civil. **Lei Estadual nº 13.134, de 18 de abril de 2001**. Reserva 3 (três) vagas para

serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Curitiba, 2001. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13134-2001-parana-reserva-3-tres-vagas-para-serem-disputadas-entre-os-indios-integrantes-das-sociedades-indigenas-paranaenses-nos-vestibulares-das-universidades-estaduais>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PARANÁ. Casa Civil. **Lei Estadual nº 14.995/06, de 09 de janeiro de 2006**. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei nº 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). Curitiba, 2006. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-14995-2006-parana-da-nova-redacao-ao-art-1o-da-lei-no-13-134-2001-reserva-de-vagas-para-indigenas-nas-universidades-estaduais>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná/ Marcos Moreira Paulino**. Orientador: Roberto Leher. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008.

REZENDE, Mônica de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. A análise da proposta por Ball. In: MATTOS, Ruben Araujo de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria (org.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p. 273-283. Disponível em: <http://historico.redeunida.org.br/editora/bibliotecadigital/serie-interlocucoes-praticas-experiencias-e-pesquisas-em-saude/caminhospara-analise-das-politicas-de-saude-pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

SANTOS, Almir Paulo dos. Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para análise da política de avaliação em larga escala. **Meta:**

Avaliação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 263-280, set./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/391/pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima, GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 16 fev. 2018.

VIEGAS, Luciane Torezan. Contribuições da abordagem do ciclo de políticas: os processos de implementação das políticas públicas educacionais. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 3., 2014, Badajoz, Espanha. **Atas [...]**. Badajoz, Espanha: Universidade de Extremadura, 2014a. v. 1. p. 272-276. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/380>. Acesso em: 16 fev. 2018.

VIEGAS, Luciane. Estudos sobre as políticas educacionais e o ciclo de políticas na perspectiva de Ball e Bowe. **Indagatio Didactica**, Santiago, v. 6, n. 3, p. 191-202, out. 2014b. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3005/2790>. Acesso em: 16 fev. 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas, glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

*Recebido em: 29/04/2021
Aprovado em: 25/06/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.