



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AÇÕES AFIRMATIVAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS SELETIVOS ESPECÍFICOS DE
ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE**

Autora: Luciane dos Santos Avila

Orientador: Vilmar Alves Pereira

Rio Grande, 2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



LUCIANE DOS SANTOS AVILA

**AÇÕES AFIRMATIVAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS SELETIVOS ESPECÍFICOS DE
ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE**

RIO GRANDE
2017

Ficha catalográfica

A958a Avila, Luciane dos Santos.
Ações afirmativas e as relações étnico-raciais: análise sobre os processos seletivos específicos de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal do Rio Grande / Luciane dos Santos Avila. – 2017. 232 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2017.

Orientador: Dr. Vilmar Alves Pereira.

1. Indígenas 2. Quilombolas 3. Relações Étnico-raciais 4. Ações afirmativas 5. Educação superior I. Pereira, Vilmar Alves II. Título.

CDU 378:323.13

Catálogo na Fonte: Bibliotecário Me. João Paulo Borges da Silveira CRB 10/2130

LUCIANE DOS SANTOS AVILA

**AÇÕES AFIRMATIVAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE SOBRE
OS PROCESSOS SELETIVOS ESPECÍFICOS DE ESTUDANTES INDÍGENAS E
QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do
Rio Grande – PPGEDU/FURG.

Orientador: Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

Linha de pesquisa: Culturas, Linguagens e Utopias.

**RIO GRANDE
2017**

LUCIANE DOS SANTOS AVILA

ACÇÕES AFIRMATIVAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE SOBRE OS
PROCESSOS SELETIVOS ESPECÍFICOS DE ESTUDANTES INDÍGENAS E
QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de Concentração: Espaços e tempos Educativos.

Aprovado em: ____/_____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira – FURG (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Cassiane de Freitas Paixão – FURG

Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca – UNESP

Rio Grande
2017

AGRADECIMENTOS

Ao escolher falar sobre ações afirmativas e relações étnico-raciais através das narrativas de estudantes indígenas e quilombolas, fiz uma opção política de analisar a história a partir da perspectiva discente. Ao falar nesses sujeitos procurei estabelecer um contraponto à lógica universalista e civilizatória que nos permeia. E estabelecer que para nós pessoas negras, indígenas e quilombolas acessar a educação formal, os espaços acadêmicos é uma luta histórica. Nesse sentido, gostaria de agradecer a todas as mobilizações dos movimentos sociais que permitiram que uma mulher, negra e periférica não fosse negada a possibilidade de escolarização.

Sou grata a todos/as estudantes indígenas e quilombolas que se disponibilizaram a realizar as entrevistas orais que auxiliaram na construção desta pesquisa. A todos e todas que integraram e integram o *Coletivo Macanudos* e pela motivação de desconstruir e construir posicionamentos políticos e colocá-los em prática. Também quero agradecer às pessoas que compõem os projetos que fiz parte, nos quais ampliei meus conhecimentos.

À minha família, em especial a minha mãe e minha tia por suas histórias de resistência que me oportunizaram trilhar esse caminho.

À Fernanda Santos, Luiz Paulo Soares, Kate Domingues e Eron Rodrigues por dividir comigo inquietações e descobertas que essa trajetória me proporcionou.

Ao Luis Fernando Severo por incentivar e acompanhar meu trabalho.

Ao professor Vilmar Alves Pereira por acolher e orientar esse trabalho que me proporcionou a continuidade da pesquisa.

À professora Cassiane de Freitas Paixão pelas indicações de leituras e pelas contribuições realizadas para efetivação desse estudo.

Ao professor Dagoberto José Fonseca pelas sugestões feitas para realização dessa pesquisa.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho de dissertação de mestrado versa sobre o tema de ações afirmativas e relações étnico-raciais. Para isso, este estudo tem por objetivo analisar os Processos Seletivos Específicos de estudantes indígenas e quilombolas, realizados pelo Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande (PROAAf – FURG). Este Programa tem por finalidade reservar vagas para candidatos/as de escolas públicas, indígenas, quilombolas e com deficiência, bem como promover o acesso e a permanência dos mesmos. Nesse sentido, acredito que é necessário compreender o processo histórico brasileiro nos quais indígenas e quilombolas estiveram imbricados. Dessa maneira, perceber as práticas que instituíram o projeto educacional e as políticas de Estado para essas populações e como essas aprendizagens construíram o imaginário social brasileiro. Essa pesquisa utilizou como metodologia a História Oral Temática, na qual a partir de dez entrevistas orais realizadas no ano de 2016 e duas entrevistas no ano de 2014 com os/as discentes indígenas e quilombolas da FURG a fim de problematizar as ações do Programa e as relações étnico-raciais vivenciadas no espaço acadêmico. Para, além disso, procura contribuir para novos questionamentos concernentes à *educação para as relações étnico-raciais* e aos saberes e às culturas apreendidas na universidade. Como resultado da pesquisa é possível pontuar que a lógica universalista e civilizatória auxilia a manutenção de hierarquias sociais e as práticas racistas de exclusão. Esse ordenamento social personifica a falta de normativas específicas para algumas ações de permanência que fragilizam as políticas e geram entraves ao desenvolvimento da proposta de ações afirmativas da universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Indígenas, Quilombolas, Relações Étnico-raciais, Ações Afirmativas, Educação Superior.

ABSTRACT

The present dissertation work deals with the theme of affirmative actions and ethno-racial relations. For this, this study aims to analyze the Specific Selective Processes of indigenous and quilombola students, carried out by the Affirmative Action Program of the Federal University of Rio Grande (PROAAF-FURG). The purpose of this Program is to reserve vacancies for candidates from public, indigenous, quilombola and disabled schools, as well as to promote their access and permanence. In this sense, I believe it is necessary to understand the Brazilian historical process in which natives and quilombolas were intertwined. In this way, to understand the practices that instituted the educational project and the State policies for these populations and how these learning built the Brazilian social imaginary. This research will use as a methodology Oral History Thematic, in which from 10 oral interviews conducted in 2016 and 2 interviews in the year 2014 with the indigenous students and quilombolas of FURG problematizes the actions of the Program and the experiential ethno-racial relations In academic space. In addition, it seeks to contribute to new questions concerning education for ethno-racial relations and the knowledge and cultures seized at the university. As a result of the research it is possible to point out that the universalistic and civilizing logic helps to maintain social hierarchies and racist practices of exclusion. This social order personifies the lack of specific regulations for some permanence actions that weaken the policies and create obstacles to the development of the university's affirmative action proposal.

KEY-WORDS: Indigenous, quilombolas, ethno-racial relations, Affirmative Actions, College education.

Índice de Quadros

Quadro 1: PROAI 2011 Número de Estudantes	85
Quadro 2: PROAAF 2013 (30% de cotas)	87
Quadro 3: Processo Seletivo Específico Indígena – 2010/2011/2012.....	91
Quadro 4: Processo Seletivo Indígena – 2013/2014.....	92
Quadro 5: Processo Seletivo Específico Indígena – 2015/2016.....	92
Quadro 6: Processo Seletivo Específico Quilombola.....	94

Lista de Abreviaturas e Siglas

ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

CA – Centro Acadêmico

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COEPEA – Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração

COMUF – Comunidades FURG

CONDESCOM – Conselho Municipal de Desenvolvimento Social e Cultural da Comunidade Negra do Rio Grande

CONSUN – Conselho universitário

COPERSE – FURG – Comissão Permanente do Processo Seletivo da Universidade Federal do Rio Grande

CRDH – Centro de Referência em Direitos Humanos

DEM – Partido Democratas

DIAP – Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FCP – Fundação Cultural Palmares

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNB – Frente Negra Brasileira

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

GEFEAP – Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra

IARA – Instituto de Advocacia Racial e Ambiental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICHI – Instituto de Ciências Humanas da Informação

INEP – MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOA – Lei Orçamentária Anual

MNU – Movimento Negro Unificado

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena

PAENE – Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas
PAIETS – Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior
PBQ – Programa Brasil Quilombola
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PDE – Programa de Desenvolvimento do Estudante
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROAAf – Programa de Ações Afirmativas
PROAI – Programa de Ações Inclusivas
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PROLIND – Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PT– Partido dos Trabalhadores
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SPM – Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres
STF– Superior Tribunal Federal
TCU – Tribunal de Contas da União
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TSE – Tribunal Superior Eleitoral
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFPA– Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPel – Universidade Federal de Pelotas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UnB – Universidade Federal de Brasília

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

SUMÁRIO	12
INTRODUÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE A PROPOSTA DE PESQUISA	134
OBJETIVOS.....	15
Objetivo Geral	15
Objetivos Específicos	15
METODOLOGIA DE ANÁLISE	15
CAMINHOS PERCORRIDOS.....	17
Capítulo I.....	23
1. O PROJETO EDUCACIONAL BRASILEIRO EM TERRITÓRIO NACIONAL.....	23
1.1 O racismo como ação pedagógica hierarquizadora	23
1.2 Civilizar através do espaço escolar: A companhia de Jesus e seu projeto educacional 25	
1.3 A lógica social cristã: conversão como projeto educacional	29
1.4 Ações pedagógicas catequéticas na África e na diáspora	38
1.5 Os processos de resistências ao ordenamento social ocidental: a formação de quilombos e as normativas higienizadoras para as pessoas negras.....	41
2. POLÍTICAS AFIRMATIVAS: AS AÇÕES DE DIFERENTES GOVERNOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS.....	52
2.1 O papel do movimento negro na reivindicação por políticas afirmativas.....	52
2.2 Ações afirmativas: As populações indígenas, quilombolas e negra na agenda política nacional.....	60
2.3 Ações Afirmativas: a política de cotas	72
2.4 Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG ...	79
2.5 O Sistema de Bonificação do PROAI	85
2.6 O contexto do Programa de Ações Afirmativas – PROAAf	87
2.7 Vagas Suplementares para indígenas na FURG	90
2.8 As vagas suplementares para estudantes quilombolas na FURG.....	93
2.9 Pesquisas Relacionadas à Temática.....	95
2.10 A Exclusão e a Manutenção De Privilégios	97
3. Análise do Programa de Ações Afirmativas – FURG	101

3.1	A identidade quilombola e indígena: Breve introdução sobre o <i>pertencimento étnico</i> e sua utilização como critério de acesso	107
3.1.1	A FUNAI e a tutela indígena: resquícios do projeto de colonização no território nacional	110
3.1.2	O Papel social do cacique na obtenção da declaração de pertencimento étnico	114
3.1.3	A construção da identidade quilombola e a formação dos seus territórios	117
3.1.4	A estrutura organizacional dos territórios quilombolas e a relação com o Estado	123
3.2	Políticas de Acesso ao PROAAf – FURG: narrativas indígenas e quilombolas	125
3.2.1	Comunidades indígenas: limites e desafios da política de acesso do PROAAf	126
3.2.2	A inscrição e a divulgação do PROAAf.....	133
3.2.3	A prova através das narrativas indígenas e quilombolas: diversidade cultural e os obstáculos para o acesso	137
3.3	Permanência e conclusão do ensino superior: relações étnico-raciais e apontamentos para Educação antirracista.....	143
3.3.1	Perfil dos/as ingressantes no PROAAf.....	143
3.3.2	Auxílios financeiros: avanços e fragilidades da política	146
3.3.3	Acompanhamento Pedagógico: Limites e Desafios	151
3.4	Relações étnico-raciais e Apontamentos para uma educação antirracista	160
	CONCLUSÃO.....	176
	REFERÊNCIAS	179
	ANEXOS.....	192

INTRODUÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE A PROPOSTA DE PESQUISA

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa “Educação, Linguagens e Utopias” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEDU/FURG. Esta investigação tem como objetivo refletir sobre as políticas de ações afirmativas para a educação, no que se referem especificamente aos Processos Indígena e Quilombola, realizados pelo PROAAf – FURG. O Programa tem por finalidade reservar vagas para candidatas/as de escolas públicas, indígenas, quilombolas e com deficiência, bem como promover o acesso e a permanência dos mesmos.

O presente trabalho divide-se em três capítulos: no capítulo I, investigo os processos históricos vivenciados por indígenas, negros/as e quilombolas, em território nacional e a lógica que naturalizou o sujeito branco portador da universalidade civilizada. No capítulo II abordam-se os processos educacionais e as legislações brasileiras e como as mesmas construíram estratégias de exclusão, bem como apresentar o processo de implementação das políticas de ações afirmativas na FURG. No capítulo III analiso o PROAAf – FURG através de entrevistas orais realizadas com universitários/as indígenas e quilombolas que ingressaram na universidade através do referido Programa.

Ao ingressar na universidade e me aproximar das demandas quilombolas e indígenas, por acesso e permanência na Educação Superior, o tema da pesquisa foi se delineando. Ao longo do tempo, por estar inserida em projetos de extensão e pesquisa, cresceu a vontade de estudar as perspectivas dos/as discentes implicados/as pelas ações afirmativas e as dinâmicas nas quais essas políticas são realizadas. Nesse sentido, acredito que é necessário analisar o PROAAf – FURG na visão dos estudantes quilombolas e indígenas inseridos/as no processo; Problematizar as *relações étnico-raciais*¹ vivenciadas no espaço acadêmico; Contribuir para novos questionamentos concernentes à *educação das relações étnico-raciais*², aos saberes e às culturas apreendidas na universidade.

¹Ao problematizar as *relações étnico-raciais* Munanga (2010) pondera, muitas vezes, o que amedronta são as semelhanças que as diferenças podem ocultar. Conhecer as múltiplas culturas e identidades e seus processos sociais, históricos e políticos pode contribuir para mitigar as teorias racialistas intrínsecas em nossa sociedade. Para esse pensador, ao especificar e problematizar essas relações é necessário compreender o que é raça no imaginário das pessoas e seu conteúdo político e ideológico.

² A *educação das relações étnico-raciais*, parte da tomada de consciência dos preconceitos que permeiam as diferentes culturas e tem por objetivo combater à discriminação e às desigualdades raciais. “A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (SILVA, 2007, p. 490). Nesse sentido, essa

Através de entrevistas orais com os discentes indígenas e quilombolas da FURG e de uma análise documental dos processos, pretendo promover uma reflexão acerca do Programa de Ações Afirmativas. Neste sentido é necessário o suporte de um gravador de áudio, para registrar os depoimentos e de um computador que possibilite transcrever o conteúdo produzido.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande na visão dos/as estudantes quilombolas e indígenas inseridos no processo.

Objetivos Específicos

- a) Problematizar os processos históricos vivenciados por indígenas e quilombolas;
- b) Problematizar as relações étnico-raciais vivenciadas no espaço acadêmico;
- c) Contribuir para novos questionamentos concernentes à *educação para as relações étnico-raciais*, aos saberes e às culturas apreendidas na universidade.

METODOLOGIA DE ANÁLISE

Esta pesquisa utilizou como metodologia a História Oral Temática, a partir da narrativa dialógica entre entrevistador/a e entrevistado/a. O material produzido possibilitou analisar as representações da fala do depoente e seus silêncios. Para Delgado, “Ao se gravar um depoimento de história de vida ou mesmo uma entrevista temática, o pesquisador está, de forma deliberada, inscrevendo-se no processo de registro do passado e de produção de documentos sobre ele” (DELGADO, 2010, p.62).

Ao fazer as transcrições, as fontes orais se materializam na escrita. Essa premissa da cultura ocidental projetou a invisibilidade sobre essas pessoas e seus espaços. Esse saber viabiliza a produção desse conhecimento, interessam neste contexto as experiências, as culturas e as linguagens produzidas a partir do espaço onde estão.

premissa cria processos educacionais que rompem com as hierarquizações e valorizam diferentes pertencimentos étnico-raciais e visões de mundo.

Para Meihy e Holanda (2010), esse método necessita de um projeto de forma planejada compreendendo a oralidade, a escrita e a autorização para a produção da análise. O saber se aproxima da história narrada, cada narrador/a possui sua verdade, seus silêncios, suas omissões, seus enfiamentos e suas emoções, portanto, seus sentimentos devem ser ponderados. E, por fim, realizar a interpretação das informações contidas nos discursos.

Ao total até o ano de 2016, estavam regularmente matriculados/as, 32 estudantes indígenas e 31 discentes quilombolas que ingressaram via PROAAf – FURG, realizei as entrevistas com 12 discentes. Nesse sentido,

O número de entrevistados, por sua vez, deve ser tal que acumule uma quantidade de material que permita comparações, a fim de se destacarem conteúdos divergentes e convergentes. Pode também contribuir para construção de evidências (DELGADO, 2010, p.25).

A metodologia de História Oral tem como prerrogativa que todos/as os/as participantes tenham ciência da finalidade da pesquisa. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC entrevistei quatro estudantes indígenas e quatro estudantes quilombolas, refleti sobre a trajetória escolar desses estudantes e o acesso à universidade via PROAAf. Foram ricas as histórias sobre o acesso ao ensino superior, tanto, que esse material me motivou a dar continuidade na pesquisa para refletir o espaço acadêmico. Nesse sentido, acrescentei no presente trabalho duas entrevistas orais realizadas com estudantes indígenas, em 2014, e suas percepções sobre o Programa. Considerei pertinente essa análise, pois as duas narrativas citadas versam sobre as primeiras edições do Processo Seletivo Específico. Saliento que também utilizei a História Oral Temática como metodologia nos questionamentos realizados (ANEXO I).

Para a aplicabilidade da metodologia elaborei um roteiro semiestruturado, embasado na História Oral Temática.

História Oral Temática, por sua vez está mais vinculada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico. A vida enquanto experiência individual em, para esta vertente, significado menor e relativo. A História Oral Temática é um recorte da experiência como um todo e quase sempre – ainda que não obrigatoriamente –, concorre com a existência de pressupostos já documentados e parte para “uma nova versão”. Em alternativa diversa colabora para o “preenchimento dos espaços vazios nas versões estabelecidas”. Porque, de regra, a História Oral Temática aborda questões externas, objetivas, factuais, temáticas enfim (...) (MEIHY, 1994, p.57).

Nesse sentido, na pesquisa os questionamentos foram realizados com a finalidade de ponderar como os discentes compreendem as relações étnico-raciais vivenciadas no espaço acadêmico, a educação para as relações étnico-raciais e a representação dos mesmos sobre o PROAAf – FURG. Percebendo que essas pessoas são sujeitos históricos, suas colocações são influenciadas por seus lugares de origem e pelos seus processos vivenciados. Assim, é necessário ponderar:

As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual História e memória, alimentam-se. Narrativa, sujeitos, memórias, histórias e identidades. É a humanidade em movimento (DELGADO, 2010, p. 44).

Essa pesquisa pretendeu investigar as memórias passadas, através das vozes dos sujeitos que as vivenciaram. História que possivelmente em documentos como atas, relatórios e provas não relatariam os questionamentos feitos neste trabalho. Através das narrativas dos/das estudantes, eu almejei analisar as ações afirmativas na visão dos sujeitos que participam desse processo.

CAMINHOS PERCORRIDOS

A construção desta pesquisa é motivada pelas experiências vivenciadas com minha família, nas escolas onde estudei, como integrante do movimento social negro e na trajetória junto ao movimento estudantil. Nestes espaços construí e desconstruí posicionamentos políticos, vivenciei inquietações e senti a necessidade de ampliar meus conhecimentos acerca das ações afirmativas.

Fui criada por duas mulheres (minha mãe e uma tia), em casa era eu, minha irmã e meu primo. Quando os alimentos estavam escassos, outros primos e primas iam para nossa casa ou íamos para as deles. Nesses dias de pouca comida, nosso destino era a Vila Castelo Branco em Rio Grande, na qual outras duas tias moravam. Lembro que uma de nossas brincadeiras preferidas era tomar banho nos arroios do Campus Carreiros da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, entrávamos pelos buracos do alambrado que delimitava a fronteira entre a vila e a FURG, era uma diversão a não ser quando éramos descobertos pelos seguranças da universidade que nos barravam e diziam que nosso lugar não era ali.

Desde essa época minha mãe tinha como principal utopia que nós fizéssemos faculdade e tivéssemos a chance que ela não teve. Os conceitos sobre utopia são diversos, para Delgado, a “evocação de utopias, que libertam o homem, fazendo do passado suporte para reconstrução do próprio presente e para a construção do futuro” (DELGADO, 2010, p.39). Minha mãe foi a primeira pessoa da família a concluir o ensino médio, prestou vestibular, obteve aprovação, mas não ingressou. Enquanto mãe solteira trabalhou como empregada doméstica, fazia faxina para complementar a renda e infelizmente precisou escolher entre estudar ou nos alimentar. Conforme Freire,

A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma que não se imobiliza, não morre. Pelo contrário continua (FREIRE, 1992, p.47).

Anos depois, ela fez o curso de auxiliar de enfermagem e foi aprovada em um concurso, tornando-se funcionária pública da FURG.

Minha mãe e minha tia sempre valorizaram a escola, e eu adorava estar naquele ambiente, no entanto, isso mudou quando comecei a ouvir piadas que meus colegas faziam sobre meu cabelo, minha pele negra, meu corpo e minha família. Não queria mais ficar naquele lugar. As duas mulheres que batalharam para que tivéssemos acesso à educação escolarizada sempre me lembravam de que eu tinha tanto direito de estar ali quanto os/as outros/as estudantes e que eu jamais deveria me calar quando fosse ofendida. Apodero-me das palavras de Arroyo: “Quando a preocupação é pelo direito a conhecer-se será necessário reconhecê-los como vivenciando experiências extremas, negativas e positivas se interrogando, sendo obrigados a pensar-se e pensar e ler o real em que mal vivem e a que reagem” (ARROYO, 2011, p.287).

No sétimo ano, na saída da escola, meu primo, na época com nove anos, estava brincando em cima do muro, quando o pai de um colega ordenou que o *negrinho macaco* saísse dali e que o estabelecimento não deveria aceitar aquele tipo de aluno. Esperei alguma reação das professoras que presenciaram o fato, mas a única coisa que ouvi é que deveríamos nos comportar, pois éramos bolsistas. E então, eu com os meus quatorze anos soube que não deveria me calar diante de tal situação e agi como minha família havia me ensinado.

Nesse sentido, Freire afirma, “É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem”

(FREIRE, 1996, p.70). Conclui o ensino médio e um curso técnico em uma escola pública, prestei vestibular algumas vezes, mas não fui selecionada.

A escola, também, é espaço de exclusão, de estratégias discursivas, reflexo da sociedade e de seus processos históricos. Nesse contexto os sujeitos da escola, em diversos espaços, reproduzem estereótipos. Através das relações estabelecidas, um determinado lugar é direcionado, atribuições são colocadas e nessa conjuntura existe a imposição do que pode ou não ser falado e quais ações os/as representados/as como subalternos/as podem reagir. São arrolamentos complexos que impõem o modelo de submissão em uma situação de racismo.

Enquanto cursava o ensino médio, trabalhei como voluntária no Orfanato Raio de Luz, auxiliava na recreação e ajudava as crianças em suas tarefas. Os meninos e meninas adoravam ir à praça que ficava próxima a instituição, mas o guarda municipal que cuidava do espaço criava muitas objeções a nossa presença, sempre me interpelava colocando que *eles eram muitos* e que atrapalhavam *as outras crianças*. A impressão que eu tinha é que a frase “*Esse lugar não é pra ti*”, produzia ecos, mesmo assim insistia. “Não é, porém, um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1987, p. 47). Íamos lá pelo menos uma vez por semana, aquelas crianças tinham em suas trajetórias muitos direitos cerceados, e o prazer de andar de balanço ou escorregador não poderia ser mais um deles.

Trabalhei como faxineira, telefonista, militar na Marinha do Brasil (atuando no Projeto Ametista com adolescentes, de 14 a 17 anos, em situação de vulnerabilidade social). Quando desempenhei a função de copeira no Hospital Universitário Miguel Riet Corrêa da FURG, por incentivo das duas mulheres que nunca perderam a esperança e acreditaram que a herança que poderiam me deixar seria a escola, *o estudo*, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O Conselho Municipal de Desenvolvimento Social e Cultural da Comunidade Negra do Rio Grande – CONDESCOM, o qual participei e os espaços acadêmicos em que me inseri, contribuíram para a necessidade do desenvolvimento da pesquisa.

Nos anos de 2011 e 2012 fiz parte do projeto de extensão Comunidades FURG – COMUF³, onde trabalhava com comunidades quilombolas. O programa foi responsável por entregar um relatório para a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD/FURG que fundamentou a criação de vagas para estudantes quilombolas na universidade. Enquanto estava na graduação, juntamente com outros/as estudantes formamos o coletivo de luta contra

³Programa de Extensão que visava atuar sobre as demandas das comunidades indígenas, quilombolas, pequenos produtores rurais e LGBT's.

o racismo – o Macanudos⁴. Por meio da organização coletiva o grupo busca criar um espaço de acolhimento e formação para negros/as, como estratégia para combater a discriminação racial e outras formas de opressão. Entre as diversas atividades promovidas pelo grupo, destaco a criação de um curso pré-vestibular popular, totalmente gratuito, para quilombolas que almejassem acessar ao Ensino Superior. Envolveu quilombolas residentes nas cidades de Rio Grande, São José do Norte e Pelotas, a experiência durou, aproximadamente, três anos conforme demanda das comunidades quilombolas.

Com a finalidade de instrumentalizar quilombolas interessados em realizar o Processo Seletivo Específico da FURG desenvolvemos a experiência. Para efetivar a ação, o Coletivo realizou parceria com a equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac que sediava o espaço aos finais de semana para que pudéssemos desenvolver as atividades. Além disso, tivemos a colaboração da quilombola, Bilina Amaral Peres e de Rafael Troina que colaboraram oferecendo aulas de Português e Redação. Em minha compreensão, o pré-vestibular popular para quilombolas nos possibilitou alargar as perspectivas da luta pelo acesso à educação das comunidades tradicionais na universidade pública.

Como bolsista de Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID⁵, subprojeto com ênfase em Cultura Afro-brasileira e Africana, tive a oportunidade de aprofundar a temática no contexto escolar. Também por exercer atividade como voluntária no projeto de extensão Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena – NEABI FURG desenvolvendo pesquisas interessadas na temática das relações étnico-raciais e de ter sido membro da Comissão do Programa de Ações Afirmativas que é responsável, dentre outras ações, por realizar estudos sobre as vagas suplementares para estudantes indígenas e quilombolas analisando a especificidade desses grupos sociais.

Enquanto estava na graduação fui representante discente no Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA), órgão superior responsável por deliberar as políticas da FURG. Por muitas vezes, alguns integrantes do Conselho foram hostis às políticas de acesso e permanência voltadas para estudantes de escolas públicas, negros/as, quilombolas

⁴ O Coletivo de negras e negros – Macanudos escolheu esse nome como forma de reconhecer e prestigiar a história da Comunidade Quilombola Macanudos, situada na cidade de Rio Grande. A história dessa comunidade é narrada por seus membros e de acordo com os mesmos a origem da Comunidade deu-se através da vinda da escravizada Maria B'agala do nordeste brasileiro para a cidade de Rio Grande em 1850. “Aqui, Maria apostou e ganhou em loterias que eram correntes para o período e, assim, adquiriu a liberdade e um lote de terra na região da Quitéria (...). Quando Maria deixou as terras gaúchas, seus/suas filhos/as deram continuidade à comunidade (...). A família é chamada pelos/as outros/as moradores/as da localidade de “Macanudos” que significa “negro forte, batalhador” (AVILA; GOULART; BOTELHO [et. al], 2015, p. 88). A convivência com os membros da Comunidade e as relações de aprendizagens construídas impulsionaram a criação do Coletivo Macanudos.

⁵ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), conforme o Ministério da educação é uma política de aperfeiçoamento da formação docente.

e indígenas, mas, principalmente, para sujeitos oriundos de comunidades originárias e quilombolas.

Nesse contexto, na FURG em 2013 ocorreu acirrada discussão no COEPEA (ANEXOS II e III), em virtude da disponibilidade de vagas nos cursos de Medicina e Enfermagem para discentes indígenas e quilombolas via Programa de Ações Inclusivas – PROAI. Na época alegou-se que a reprovação de indígenas ingressantes em outros anos justificaria a não oferta de vagas no ano de 2013. Ao longo da discussão foram debatidas as dificuldades pedagógicas dos/as estudantes indígenas. No entanto, não houve avaliação do número de retenções geral dos referidos cursos, bem como não foi sugerido que caso existisse reprovação de outros/as estudantes ingressantes via Sistema de Seleção Unificada – SISU as graduações de Medicina e Enfermagem ofertassem um menor número de vagas em seus certames.

Compreendo que muitos discursos contrários ao acesso desses sujeitos na universidade são procedentes da concepção de ciência dos setores dominantes, com características fortemente elitistas. Esses grupos estão pouco interessados em promover a democratização dos espaços no ensino superior. Essa mentalidade compreende que as ações do Estado são o alargamento dos interesses do grupo hegemônico e não um denominador de distintos apelos das comunidades que compõem o território nacional.

Assim, as relações patrimoniais e de cordialidade tornam um bem público, a universidade, em muitas instâncias, um bem privado de interesse de um determinado grupo, que faz uso de estratégias discursivas que justificam relações desiguais no acesso à educação formal, bem como a permanência nesse espaço.

A entidade privada precede sempre, neles, a entidade pública. A nostalgia dessa organização compacta, única e intransferível, onde prevalecem necessariamente as preferências fundadas em laços afetivos, não podia deixar de marcar nossa sociedade, nossa vida pública, todas as nossas atividades (HOLANDA, 1995, p.82).

Os interesses particularistas, nesse contexto, alargam-se para espaços públicos. As ações afirmativas desestruturaram as relações estabelecidas, pois modificaram, em parte, o perfil dos/as ingressantes na universidade. Muitas falas encaminhavam demanda por formação docente devido à ampliação do acesso de estudantes oriundos de escolas públicas. No COEPEA, “O Cons. Egeu fez algumas reflexões sobre diversidade, inclusão e a adoção do PROAI na Instituição. Disse que neste novo período ingressaram mais de 50% de estudantes oriundos de escola pública, e isso foi como um choque, pois entende que realmente há

problemas de formação” (Ata 042 do COEPEA ANEXO II, 2012, p.04). No COEPEA, identifiquei que o acirramento das discussões sobre as políticas de ações afirmativas centrava-se no acesso e permanência dos/as discentes, centralizando o debate no desempenho acadêmico.

Nesse sentido, o interesse pela temática surgiu através das discussões em distintos contextos acadêmicos. Em meu TCC refleti sobre a trajetória escolar, da educação básica ao ensino superior, dos estudantes indígenas e quilombolas que ingressaram pelo Programa de Ações Afirmativas – PROAAf da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Apontamentos realizados na monografia serão utilizados e adensados nesta pesquisa.

Atualmente, estou inserida no Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS, indígena e quilombola, que visa auxiliar na permanência desses sujeitos no espaço acadêmico e no Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP).

Essas experiências estimularam a minha inserção em movimentos sociais negros, estudantis e em projetos de extensão e pesquisa que trabalhassem com as temáticas étnico-raciais. Todos os espaços nos quais estive e estou me motivaram a pesquisar o tema que pretendo aprofundar neste trabalho de dissertação.

Capítulo I

1. O PROJETO EDUCACIONAL BRASILEIRO EM TERRITÓRIO NACIONAL

O presente capítulo consiste em uma análise sobre os processos históricos vivenciados pelas populações indígenas, quilombolas e negras, em território nacional, bem como o projeto educacional e as políticas de Estado que inferiorizaram esses sujeitos. Esta pesquisa também investiga o imaginário que naturalizou o sujeito branco como portador de civilidade. Em linhas gerais, o objetivo desse capítulo é compreender o processo histórico, político e educacional para diferentes grupos étnicos em território nacional.

1.1 O racismo como ação pedagógica hierarquizadora

A desigualdade social no acesso à educação e a sua permanência são perceptíveis ao longo da história na educação escolarizada no Brasil. Conforme Munanga (2005), a legislação não é capaz de eliminar atitudes preconceituosas provenientes de sistemas culturais, mas a educação é capaz de desconstruir mitos da cultura racista. Contudo, é importante questionar se os modelos educacionais instituídos também podem construir e reproduzir lógicas racistas. Nessa perspectiva, o racismo é uma ideologia que determina a superioridade de um determinado grupo étnico-racial e inferioriza através de manifestações políticas, sociais e econômicas indivíduos que não preenchem seus pressupostos de perfeição. Dessa forma, as ações racistas podem ser individuais ou coletivas, causando danos físicos, sociais e psicológicos.

Para Freire (1989), as oligarquias brasileiras costumavam ver a educação como *alavanca do progresso*, mas as elites liberais utilizavam-se da “ignorância” das classes pobres para impedi-las de participar dos processos políticos. Em minha concepção, a inserção no sistema educacional não deve servir para um processo racista de absorção das comunidades indígenas e quilombolas, mas para instrumentalizar a democratização da educação formal.

Conforme Munanga (2010), os/as brasileiros/as internalizaram a convicção de que não são racistas e que esse é um problema externo, no pensamento do autor essa mentalidade é transmitida pela educação. Discursos determinaram a cultura europeia como universal, portanto, legítima e capaz de integrar diferentes identidades étnico-raciais presentes no

território nacional, representando assim o Brasil como um espaço miscigenado. “A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala” (FREYRE, 2003, p.33). Em minha compreensão, essa concepção Freyreana de miscigenação colaborou para o imaginário de falsa democracia racial, na qual homens brancos ao casar e/ou procriar com mulheres negras e indígenas colaborariam para a democratização do Brasil.

Portanto, “Essa situação não chega a configurar uma democracia racial, como quis Gilberto Freyre e outros mais, tamanha é a carga de opressão, preconceito e discriminação antinegro que ela encerra” (RIBEIRO, 1995, pp.225-226). Nesse sentido, foi construído um discurso que o país avançaria se eliminasse suas diferenças através da miscigenação. Esse ensinamento está relacionado a uma falsa democracia e com base racista, pois almejou eliminar muitas das características das populações indígenas e africanas representadas como inadequadas, a fim de que prevalecessem os traços dos escravistas brancos.

No meu entendimento, essa perspectiva, falsamente democrática, auxiliou a construir o imaginário social de amorosidade brasileira, no qual se compreende que escravistas tratavam escravizados/as de forma cordial. Embora, questionada por vários estudiosos e estudiosas, por participantes dos movimentos sociais essa mentalidade ainda está presente.

Já se disse, numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade — daremos ao mundo o “homem cordial”. A lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal (HOLANDA, 1995, pp. 146-147).

A cordialidade brasileira busca negar as estruturas racistas que geram mazelas e afirmar a diversidade étnico-racial como uma perspectiva democrática do país. A noção de raça acredita, inicialmente, que existe uma hierarquia entre as pessoas. O racismo como ação pedagógica indica que separadas entre inferiores e superiores, cada uma irá se relacionar com o local onde vive e com a comunidade externa embasando seu comportamento nessa ideia. A princípio a ciência apregoava que existiam fatores biológicos que justificavam essa relação, após identificou-se que as distâncias genéticas entre os seres humanos são poucas. “Isso

significa que a acepção de raça apresentada sempre como uma categoria biológica natural é, na realidade, uma categoria político-ideológica” (MUNANGA, 2010, p. 189).

As diferenças entre os grupos justificaram, para as sociedades europeias, a invasão e a exploração de terras ao redor do mundo. Acreditava-se que os europeus estavam próximos do ideal cristão, a compreensão, nesse contexto, é que a diversidade encontrada nas grandes navegações era o sinal de comunidades inferiores a sua. Oposta a percepção entendida nesse excerto,

Enquanto um processo que faz parte da nossa humanização, a diversidade étnico-cultural é uma característica marcante em qualquer sociedade. Ela está presente nas relações que estabelecemos no mundo do trabalho, na família, nos espaços de lazer, na escola e demais locais e instituições. Ela sempre participará da nossa vida, pois é um constituinte de nossa formação como seres humanos e sujeitos socioculturais (GOMES; SILVA, 2011, p.19).

Nessa conjuntura, é necessário pontuar que o imaginário racista e portador de civilidade hierarquizaram os espaços de sociabilidade. Assim, compreendo que o racismo foi utilizado como estratégia de exclusão e/ou inclusão na educação brasileira. O imaginário racial e civilizatório instituiu práticas pedagógicas excludentes que permeiam o modelo educacional brasileiro.

1.2 Civilizar através do espaço escolar: A companhia de Jesus e seu projeto educacional

Ao partir da compreensão que para pensar em políticas públicas afirmativas é necessário, anteriormente, pensar no processo histórico nos quais indígenas e quilombolas estiveram imbricados, realizo essa análise. Para assim, compreender as práticas que instituíram o projeto educacional para essas populações e como essas aprendizagens construíram o imaginário social brasileiro.

Quando invadiram o território nacional, religiosos da Companhia de Jesus, encharcados da crença que o diferente precisava aproximar-se do ideal civilizado, instituíram práticas de assimilação através da educação.

D'entre muitas cousas referirei uma que bastante me maravilhou, e foi que ensinando um dia o padre João de Aspilcueta os meninos a ler e a fazer o signal da cruz, e tendo os ditos meninos certas pedras de varias cores nos lábios, que é uso trazer furados, e muito estimam, embaraçando as pedras de

fazer-se o signal da cruz, veiu a mãe de um delles e para logo tirou a pedra dos lábios de seu filho e atirou ao telhado; de repente os outros fizeram o mesmo: e isto foi logo quando começamos de ensinar (NÓBREGA, 1931, p.92).

Nesse sentido, é possível identificar que o sistema educacional estava permeado da lógica racista de superioridade dos saberes europeus e inferioridade dos saberes das populações originárias. Ao partir desse ordenamento social foram instituídas pedagogias assimilatórias, essa mentalidade construiu a concepção que a escola é um espaço legítimo para civilizar os diferentes sujeitos que se afastam do ideal civilizado. Assim, todas as ações indígenas que se aproximavam da cultura ocidental cristã eram representadas como algo positivo. O Jesuíta Manoel da Nóbrega descrevia com satisfação em suas cartas que a catequese se cumpria quando as populações originárias incorporavam ritos cristãos aos seus hábitos em detrimento dos que faziam parte de suas relações culturais. Os ensinamentos cristãos também foram impostos aos escravizados/as africanos/as.

Tomou logo particular assumpto dos escravos naturaes, que tinham os Portuguezes moradores antigos da Bahia, fazendo-lhes ensinar a doutrina christã e dizer uma missa particular para elles todos os domingos e dias santos, o qual se introduziu por toda a costa, por quanto nem antes nem depois os Curas tratavam delles. Com isto se fez muito fructo em todo o Brasil. Por estes se começou a promulgação do Evangelho, porque em tanta cegueira estavam estes como os índios que não eram captivos. A servidão os fazia estar mais á mão aos Padres, seus senhores se edificavam muito e ajudavam obra tão santa (NÓBREGA, 1931, p.34).

Desse modo, a partir do excerto acima, é possível analisar que a ideologia cristã foi difundida como estratégia para homogeneizar diferentes culturas e que a missa foi uma pedagogia utilizada com escravizados/as. Na América, sob o domínio espanhol, a evangelização também era defendida como estratégia de ensino a fim de propagar a fé cristã. Las Casas foi um frei Dominicano que condenava a escravização indígena e o uso da força nas conversões. “Subjugar esses índios por meio de guerras, antes que tenham pela pregação da fé ouvido o nome de Jesus Cristo, como cousa conforme a nossa lei cristã e como se essas guerras fossem justas” (CASAS, 2011, p. 130). No entanto, esse religioso defendia que deveriam propagar a fé e após a conversão estabelecer o domínio “a Igreja Universal e ao estado temporal e espiritual e temporal dos reis de Castela” (CASAS, 2011, p.131). Portanto, para o religioso a colonização só poderia ser realizada com a aceitação, por parte dos indígenas, da pregação do evangelho e do ideal civilizatório cristão.

Nesse sentido, os povos originários não se compreendiam como índios/as, essa alcunha foi convencionalizada pelos europeus. “Inicialmente, o termo "índio" foi classificatório; em pouco tempo,

significou uma essência, "o índio" [...]. E, simultaneamente, o índio assim inventado foi uma questão teológica-política. É gente? Tem alma? Conhece Deus, deuses? Sem Fé, sem rei?" (MOREAU, 2003, p.14). As elaborações das identidades indígenas foram uma construção influenciada pelo eurocentrismo, mas, sobretudo, uma reinvenção cultural e identitária. A partir desse contexto, iniciou-se, então, a construção da mentalidade do civilizado europeu e do indígena em processo de civilização, a ideologia da supremacia dos dogmas cristãos e, por conseguinte, do europeu frente à população originária.

Nesse espaço, concebo que a educação escolarizada desde a invasão do território nacional, no século XV, foi utilizada para difundir o ideal de sujeito universal da lógica civilizatória cristã. Esse modelo educacional alicerçava-se na concepção de tutela e inferiorização das populações originárias. Neste contexto, os povos africanos foram desumanizados. A Companhia de Jesus, composta por religiosos que seguiam os princípios da fé católica, tinha como missão evangelizar os povos originários e *salvar suas almas*. Conforme Couto (2012), não era um projeto inicial da Companhia envolver-se com a educação formal, foi contra a vontade de seu fundador Inácio de Loyola que isso ocorreu. As elites católicas francesas, portuguesas, italianas e espanholas pressionaram para que essa atividade ocorresse.

No que diz respeito à doutrinação dos meninos, sufficientemente me explanei nas cartas antecedentes. Duas vezes por dia se reúnem na escola, e todos ellos, principalmente de manhã, porque depois do meio dia, cada um precisa de prover a sua subsistência, caçando ou pescando; e se não trabalharem, não comem(...) Si por acaso algum delles se entrega a qualquer acto, que saiba aos costumes gentios, ainda que em proporções mínimas, quer nos trajes, quer na conversação, ou qualquer outra coisa, immediatamente o censuram e o escarnecem Como eu encontrasse um delles, tecendo um cesto ao Domingo, no dia seguinte o levou consigo para a escola e, na presença de todos, o queimou, porque o começara a tecer no Domingo: muitos conhecem tão bem tudo quanto respeita a salvação, que não podem allegar ignorância perante o tribunal do Senhor (ANCHIETA, 1933, p.54).

Esta passagem, sobre como era a rotina da educação Jesuítica nos colégios para os estudantes indígenas, demonstra nitidamente que o ensino era voltado para o apagamento das culturas originárias e a criação de um novo hábito, os alunos deveriam assimilar a cultura cristã e esquecer suas culturas de origem. Para Pécora (2008), as missões Del Rei foram construídas para que as crianças fossem separadas de seus pais e de seus costumes, isto também ocorreu com grupos adultos de indígenas.

Afastar as crianças indígenas de suas famílias e, logo, após iniciar as práticas de catequização foi uma metodologia comumente utilizada, dessa forma, os Jesuítas

disciplinavam os/as nativos/as desde a mais tenra idade. A perspectiva a ser apontada é o medo do desconhecido, o encontro de dois mundos díspares. Assimilar o outro a sua cultura, seus modos políticos e sociais é uma das formas de subordinar a sua vontade. A infância se afasta dessa ação pedagógica porque é um mundo novo, vulnerável e sobre algum aspecto pouco identificado. Os saberes do mundo infantil inquietam, pois o seu contexto não está assinalado e categorizado.

A história da infância, como conhecemos, é a percepção de que o mundo adulto erigiu sobre este, e na tentativa de criar categorias para o contexto infantil foi desenvolvida uma historiografia da criança representada por pessoas adultas. “Os estudos que têm sido realizados mostram que a consciência da existência de diferentes períodos da vida humana, por parte dos adultos, assim como as atribuições e representações relacionadas às características específicas de cada um deles – incluída a particularidade infantil [...]” (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2004, p.16). Desde tentar mensurar qual o tempo de duração de cada fase da vida, se em outras épocas a sociedade compreendia estas etapas da vida como algo singular, além de investigar e definir a representação da infância.

Nesse processo, é possível observar que as ações educativas modificam-se conforme as circunstâncias e o tempo histórico, “É claro que não ignoramos aqui que essa discussão não é de hoje, pois sempre existiram crianças, mas é na modernidade que elas serão coroadas com a categoria conceitual de infância (...)” (PEREIRA, 2012, p.20). O aspecto a ser indicado, nesse contexto, é que os jesuítas desenvolviam práticas educativas catequizadoras com as crianças com a finalidade de empreender um ordenamento social cristão. Nessa perspectiva, é possível observar que o intuito dos religiosos era que os indígenas se habituassem aos costumes europeus, sobre isto Pe. Nóbrega afirma,

A primeira: estes rapazes, depois que crescem, voltam à mesma vida dos seus pais, que antes tinham, em partes, onde não têm sujeição, nem há possibilidade na terra para se lhes dar, como é esta capitania de S. Vicente; e onde tem sujeição basta ensiná-los nas suas próprias povoações, onde temos igrejas, como se faz; e assim em nenhuma parte parece serem convenientes casas de rapazes. *Item* estes rapazes, sobretudo os dos índios, não são aceitos à gente portuguesa, que muito os queriam para seus escravos, e se nós não os sustentamos, e olhamos por eles assim no temporal, como no espiritual, perde-se a obra; e fazemos nós isto é muita inquietação, e faz-se injúria à santa pobreza, porque se requiere buscar escravos, e ter fazenda, a qual ainda que se gaste com eles, o nome que tem é ser nossa. Estas razões e todas as mais, não me concluem meu entendimento, porque ainda que muitos rapazes voltam atrás, para seguir os costumes de seus pais, onde não têm sujeição, ao menos isto se ganha: que não voltam a comer carne humana, antes o estranham a seus pais, e no entendimento saem capazes e alumiados para

poder receber a graça, e têm contrição dos seus pecados, estando em perigo de morte, e sabem procurar melhor a sua salvação, como a experiência tem mostrado em alguns, que é ter grande caminho andado (NÓBREGA, 1931, pp.387-388).

Conforme excerto, a principal dificuldade da catequização indígena, com a mesma facilidade que praticavam novos hábitos europeus, quando voltavam às aldeias exerciam seus costumes habituais. Na visão europeia, tudo que não se assemelhava à cultura cristã e à sua tradição era caracterizado como inferior e muitas vezes pecaminoso. Nesse ponto do texto torna-se relevante questionar: O ordenamento social civilizatório permaneceu ao longo do processo histórico como ideal de nação e de projeto educacional? Pretendo discorrer sobre essa questão ao longo do trabalho.

1.3 A lógica social cristã: conversão como projeto educacional

O projeto educacional cristão fez parte de um ordenamento social que almejou a expansão territorial e a exploração do trabalho humano. Assim, para tornar as populações originárias parte do Estado português foram instituídas ações pedagógicas de viés civilizatório. Para, além disso, as moralidades europeias foram impostas aos escravizados/as como forma de estabelecer um controle social e, por conseguinte, explorar sua mão-de-obra.

Para a conversão das populações originárias foi utilizado a apropriação de elementos de suas culturas, como por exemplo, o canto, e, a língua, o tupi-guarani. Segundo Ferreira Neto e Andrés Gallego (2005), a partir das gramáticas *nativas*, se construiu um idioma da língua geral, o interesse era facilitar a comunicação, a metodologia servia para que aos poucos os elementos da cultura portuguesa fossem introduzidos no cotidiano e a conversão ocorresse. A catequização almejava pacificar as almas dos *gentis* e assim torná-las subservientes à vontade da coroa e da fé católica.

O ensino para os/as indígenas previa a conversão e ao embranquecimento da cultura. “Na maior parte das Aldeias da costa, estabeleceram-se pequenos seminários, ou mais propriamente, escolas elementares, onde se ministrava aos filhos dos Índios o duplo ensino de doutrina e do abecedário” (LEITE, 1938, p.25). Concomitante a esta prática, exploravam a riqueza existente, como por exemplo, os metais preciosos. Era técnica dos jesuítas compreenderem a mentalidade do outro. Assim, “Para atrair e catequizar os índios era necessário saber a língua deles” (LEITE, 1938, p. 545), para assim doutriná-los. Conforme

Leite (1938), este método estava presente em diferentes localidades em que a Companhia de Jesus esteve.

Nesse sentido, é possível observar que o conhecimento e a fé estavam interligados ao projeto político educacional português nos territórios explorados, dentre eles, o Brasil. As práticas de assimilação à nova cultura incentivavam que alguns costumes nativos fossem incorporados, para após ocorrer a subordinação e a imposição dos dogmas cristãos.

De acordo com Amantino (2011), os jesuítas, em sua maioria, não eram contra a escravização para a expansão do cristianismo e da colonização. Agiam sobre um nexos agrário e escravista, “se inseriam em suas lógicas sociais, econômicas e políticas como administradores de seus latifúndios, transformando-se em senhores de terras e de cativos ao mesmo tempo em que eram membros de um universo religioso” (AMANTINO, 2011, p. 05). O poder jesuítico estava ligado à aquisição de terras para manter seus colégios e ao projeto catequético educacional mantido nesses espaços. Esses religiosos eram súditos da coroa e mantinham o controle social através de práticas pedagógicas cristãs que justificavam a expansão territorial.

A moralidade cristã foi imposta para os/as escravizados/as, através do matrimônio. “O equilíbrio sexual entre os cativos dos inacianos propiciava a formação de famílias e uma acentuada estabilidade no plantel da escravaria. Tanto na América portuguesa quanto na espanhola, havia uma preocupação dos inacianos com a instituição do matrimônio” (AMANTINO, 2011, p.11). O casamento, além de dogma religioso, serviu para controle das populações escravizadas que eram responsáveis por abastecer e gerar riquezas para os colégios inacianos. A imposição do matrimônio cristão não significou apenas a obrigação de uma moralidade cristã, mas foi uma ação pedagógica que visou acabar com as formas que as populações africanas compreendiam que deveriam ser as relações afetivas.

Além dos religiosos, as crianças europeias também foram utilizadas como estratégia de conversão nesse modelo educacional. Muitos meninos órfãos foram trazidos de Portugal para auxiliar os Jesuítas na catequese, essas crianças eram utilizadas para atrair os meninos indígenas para o ideal civilizatório cristão. “E começou o trabalho de atracção, mais natural que se podia imaginar, de criança para criança. <<Os meninos órfãos, que nos mandaram de Lisboa, com seus cantares atraem os filhos dos gentios e edificam muito os cristãos>>” (LEITE,1938, p.36). Conforme o autor, os meninos órfãos que se destacavam poderiam regressar a Portugal para continuar seus estudos, mas, em contrapartida, deveriam enviar outras crianças na mesma situação para os colégios Jesuíticos. Ao se integrarem ao projeto

educacional Jesuítico, esses meninos auxiliavam o Estado português no seu projeto de expansão territorial e partir disso tinham a possibilidade de continuar seus estudos. Ocorrem nessa conjuntura, duas ações pedagógicas: a primeira é a conversão indígena e a segunda é a possibilidade de mobilidade social através da educação para órfãos portugueses.

Entretanto, também havia grande preocupação que os filhos de portugueses absorvessem os costumes locais e deixassem os preceitos sociais e culturais cristãos. Conforme Leite (1938), era indicado que as crianças fossem levadas para os colégios a fim de aprender o evangelho, pois se “(...) os deixam de enviar a aprender e se perdem e estragam lá por fora” (LEITE, 1938, p.82). Segundo Leite (1938), o intento da Companhia de Jesus era que os filhos de escravistas, principalmente, os que possuíam engenhos e fazendas, fossem educados dentro dos preceitos Jesuíticos.

A partir desse projeto educacional, é possível compreender que a expansão territorial dependia da civilização e cristianização dos povos originários e do controle social de africanos/as escravizados/as. Nesse sentido, o projeto educacional empregado aos meninos indígenas estava ligado à catequização que auxiliasse na empreitada portuguesa de se apropriar das riquezas do território nacional e que essas crianças se afastassem dos costumes originários. “Temos uma grande escola de meninos índios, bem instruídos em leitura, escrita e em bons costumes, os quais abominam os usos de seus progenitores” (ANCHIETA, 1933, p.79). Com o distanciamento das tradições nativas e a incorporação dos dogmas cristãos, os Jesuítas conduziam uma nova ordem social junto às crianças indígenas. Nesse entendimento, o sistema instrucional jesuítico buscava orientar as ações das populações originárias e legitimar a hegemonia cristã. Assim, em minha interpretação, as ações jesuíticas procuravam incorporar as populações originárias à cultura ocidental através das práticas educativas cristianizadas.

Conforme Leite (1938), religiosos, portugueses e brasileiros não admitiam o ingresso de escravizados nas escolas, pois não era com essa finalidade que eram comprados. No entanto, o projeto educacional catequético também era realizado com filhos de escravizadas com escravistas,

Mas se os escravos não freqüentavam as escolas, já não sucedia o mesmo com os filhos, que os brancos iam tendo das suas escravas negras. Seriam estes alunos, modelos sempre de disciplina e moralidade?... Parece que não. É certo que, num dado momento, foram excluídos dum Colégio, o da Baía. Houve reclamação; e El-Rei mandou inquirir do sucedido e que, se o governador achasse que os Padres eram obrigados a ensinar fizesse que fossem readmitidos (LEITE, 1938, pp. 91-92).

Segundo Leite (1938), para a inserção dessas crianças na escola foi decisiva a influência de seus progenitores, que eram escravistas. O sistema educacional intervém na vida dos indivíduos, estando eles/elas incluídos/as ou excluídos/as da educação escolarizada. “Se não admitiram nas escolas do Brasil os escravos, a razão foi a mesma que atinge hoje a grande massa de proletariado; não o permitiam as circunstâncias econômicas da terra, nem os senhores compravam escravos para os mandar estudar” (LEITE, 1938, p.91). Assim, é possível analisar que os escravizados que não contassem com a intervenção escravista, presumisse que esses eram a maioria, não participavam do processo de ensino das primeiras letras. No entanto, era do interesse desse projeto educacional que realizassem práticas cristãs como, por exemplo, o matrimônio para controle do plantel escravista, conforme Amantino (2011), citado acima.

Assim, ao analisar o imaginário colonizador é possível identificar que o/a escravizado/a servia como mão-de-obra e não era de interesse do projeto expansionista exploratório, de maneira geral, ingressar esses sujeitos na escola. Essa era a lógica da sociedade escravista. Nesse sentido, esse estudo tem como hipótese que as tentativas de democratização do espaço da educação formal causam tensões sociais, pois essas ações rompem com uma estrutura social instituída desde a invasão do território nacional e do projeto de sua colonização. Essa estrutura se refere a uma lógica social que procura instituir o lugar social dos diferentes grupos étnicos que compõem o território nacional.

Dessa forma, apesar de Leite (1938) afirmar que os portugueses não diferenciavam as raças na terra, fica nítido, em sua escrita, que só teve acesso ao sistema educacional Jesuítico os portugueses e seus descendentes com a finalidade de mantê-los no ordenamento social cristão, os órfãos portugueses para o auxílio da doutrinação nas populações originárias, os indígenas para conversão e os filhos frutos de relacionamentos entre escravizadas e escravistas no qual o pai exercia influência sobre a coroa Portuguesa e os demais escravizados/as à imposição das moralidades cristãs e à imposição do trabalho compulsório. Nesse sentido, a origem do projeto educacional brasileiro tem forte estrutura hierárquica que cria categorias raciais e econômicas.

Os/as indígenas convertidos/as recebiam *proteção* portuguesa, os que resistiam eram escravizados/as. “Fonte de escravatura era as guerras promovidas pelos brancos, sobretudo os mamelucos” (LEITE, 1938, p.194). Os/as africanos/as vítimas da diáspora⁶ quando faziam a

⁶Díáspora, termo pensado para compreender as culturas em dispersão.

travessia, já vinham na condição de escravizados/as. Os/as africanos/as foram sequestrados pelos agentes do tráfico transatlântico para serem escravizados/as, “o apresamento em África, a travessia do Atlântico, o desenraizamento, a inserção violenta num novo contexto, a luta cotidiana para viver e sobreviver a partir da criação de novas configurações de identidades e de pertencimento” (MALAVOTA, 2013, p.282). Nesse processo, esses sujeitos vivenciaram a imposição social de uma nova cultura, a experiência do trabalho forçado e a reconfiguração de suas identidades e de suas relações sociais.

Nessa perspectiva, as relações sociais eram construídas a partir de uma estrutura de relações de subordinação. Na sociedade escravista, o cristianismo era imposto como forma de ordenamento social,

Vale ressaltar que, embora a Igreja Católica protegesse a população nativa dos paulistas, mercenários e senhores de engenho, tal procedimento implicou sempre a desnacionalização desse contingente populacional, uma vez que aldeava grupos distintos e os docilizava segundo os interesses lusos católicos. Com essa política a Igreja Católica também conquistava grandes áreas territoriais, inclusive tornando os índios seus agricultores, ou seja, seus trabalhadores rurais “escravizados”. Nesse sentido, os índios ganhavam proteção, mas perdiam suas terras para a instituição católica e suas congregações (FONSECA, 2009, p. 24).

Essas foram às políticas do estado português, tentativa de redução das dimensões humanas de indígenas e de africanos/as e seus descendentes.

Aliás, como revelamos, quem não aderisse aos rituais católicos era inexoravelmente inimigo. E a conversão do negro ao cristianismo era, por sinal, determinada pela sua própria condição de escravo. O escravo não apenas podia ser católico, ele tinha de sê-lo. Por curioso que pareça, até para continuar sua miserabilíssima condição de escravo estava obrigado ao ato do batismo (MARTINIANO J. Silva, apud Moura, 1990, p.39).

Além do casamento os/as escravizados/as africanos/as e seus descendentes tinham o batismo como obrigação, ou seja, além do trabalho compulsório e desumano foi infligida a supressão de seus elementos culturais para absorção da cultura ocidental. Foi necessário recriar práticas sociais e culturais para sobreviver na configuração da sociedade escravista.

As populações originárias foram afetadas, primeiro pelo idioma geral implantado pelos jesuítas e, após pela obrigatoriedade do uso da língua portuguesa. Em relação aos escravizados/as e seus escravizadores Leite sublinha: “O Visitador Cristão de Gouveia, em 31 de Dezembro de 1583, que os negros estivessem primeiro alguns anos na terra, antes de

começar a catequese” (LEITE, 1938, p.353). A partir do exposto é possível perceber que para os religiosos as moralidades cristãs deveriam ser ensinadas aos escravizados/as de origem africana “confessando-os, casando-os, ensinando-lhes a doutrina” (LEITE, 1938, p.355). A essas pessoas não era interessante aplicar o ensino das primeiras letras. No entanto, as moralidades cristãs eram transmitidas como forma de estabelecer um ordenamento social de controle para as populações escravizadas.

O pensamento iluminista difundido no cenário europeu acabou com a hegemonia Jesuítica, no século XVIII, que durou 210 anos. Proibida qualquer atividade jesuítica, por causa da Reforma do Marquês de Pombal, colégios e missões foram fechados ou destruídos. É nesse contexto, “[...] que houve a instalação tardia das Aulas Régias, entretanto, as notícias trazidas de diversas regiões do Brasil davam conta de que a tarefa de instruir os meninos e meninas estava se cumprindo, não da forma programada, mas de maneira, muitas vezes, improvisada, devido às circunstâncias de cada vila, povoação, aldeia ou lugar.” (FLEXOR, 2006, p.08). Embora, de forma menos sistemática que o projeto educacional anterior, a reforma pombalina continuou a incorporar os modelos educacionais europeus.

As instituições para as crianças pobres europeias, na Europa, foram criadas para atender a demanda das famílias operárias. “De acordo com os seus objetivos, ali a criança deveria: perder maus hábitos; adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade [...]” (KUHLMANN JR, 2001, p.05). Nessas instituições de ensino a ordem social era mantida e desde a infância eram inculcados os modos que deveriam ser reproduzidos a fim de que quando adultos/as aqueles meninos e meninas satisfizessem as demandas do Estado. Essa mentalidade também foi difundida no território nacional, a educação foi pensada para civilizar diversos povos.

Nessa perspectiva, o projeto educacional da sociedade escravista estava, intrinsecamente, relacionado ao projeto de Estado luso de expansão territorial e exploração de riquezas, ou seja, as ações do Estado pretendiam tornar as populações originárias súditas da coroa e dos dogmas cristãos para que elas atendessem aos interesses expansionistas e civilizatórios europeus. As ações Jesuíticas de disseminar o evangelho em território nacional para conversão dos/as indígenas e escravizados/as africanos/as participavam dos intentos coloniais de adesão e de subordinação ao cristianismo.

Assim, o processo civilizador desenvolveu normas de conduta na qual era imprescindível para descendentes de europeus serem letrados/as, para os indígenas catequizado/a e para africanos/as escravizados/as e seus descendentes cumprir as moralidades

cristãs. Dessa forma, através desse projeto educacional todos/as deveriam seguir os padrões sociais impostos pelo Estado, ao serem inculcados os modelos ocidentais nessas populações o cristianismo é representado como portador de verdades.

A reforma pombalina não tinha o mesmo alcance que a Jesuítica, no que diz respeito à educação formal. No entanto, o ideal civilizatório continuava a ocorrer, segundo FLEXOR (2006), foi imposto que as casas seriam separadas por cômodos e teriam telhas. “No ano seguinte comunicava que grande parte dos índios já andava de calção, morava em casas cobertas de telhas e providas de móveis como a dos brancos” (FLEXOR, 2006, p.08). Em 1910, foi fundado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Em 1929, conforme o Decreto N° 5.484, de 27 de junho de 1928, regulamentou-se um sistema tutelar, de responsabilidade do SPI.

Art. 6º Os índios de qualquer categoria não inteiramente adaptados ficam sob a tutela do Estado, que a exercerá segundo o grão de adaptação de cada um, por intermedio dos inspectores do Serviço de Proteção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionaes, sendo facultado aos ditos inspectores requerer ou nomear procurador, para requerer em nome dos mesmos indios, perante as justiças e autoridades, praticando para o referido fim todos os actos permittidos em direito (BRASIL, 1928, s/p).

Conforme Jodas (2012), “em 1953, o SPI decide elaborar uma reestruturação e adaptá-las às necessidades de cada comunidade indígena, o que resultou no Programa Educacional Indígena” (JODAS, 2012, p.30). O órgão foi extinto em 1967, esse Programa resultou em práticas domésticas para as mulheres e práticas agrícolas para os homens, a metodologia não previa o ensino bilíngue.

As medidas de assimilação dos povos indígenas tiveram continuidade, conforme a Lei 6.001/1973, conhecida como Estatuto do Índio,

Art 4º Os índios são considerados:

I – Isolados – Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II – Em vias de integração – Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;

III – Integrados – Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura (BRASIL, 1973, s/p).

De acordo com essa legislação, as populações indígenas ainda se achavam tuteladas, mas poderiam requerer a liberação desse status se maior de 21 anos, com atividade útil para a nação, com conhecimento do português, integrado aos costumes. A normativa previa que as terras não poderiam ser objeto de arrendamento, “(...) de teor assimilacionista e tutelar, mas que ainda assim, lançou as bases que permitiram a luta por um novo direito, sobretudo às terras que ocupavam os povos indígenas, em meio à desenfreada corrida às terras amazônicas” (SOUZA LIMA, 2005, p. 06). Conforme esses decretos, a representação do que determinava uma pessoa indígena, tinha como parâmetro o nível de adaptação à sociedade nacional.

A constituição de 1988 retira de sua legislação a deliberação que o sujeito indígena é um incapacitado jurídico, não há necessidade de tutela para processos reivindicatórios. Nesse regulamento, foi reconhecido o direito as suas línguas maternas e as suas tradições, assim a demanda de práticas de aprendizagem para essas especificidades. A educação indígena era de responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com o decreto nº 26 de 4 de fevereiro de 1991, fica imputado ao Ministério da Educação (MEC) essas atribuições, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996, assegura o bilinguismo nas comunidades indígenas.

No entanto, esse ordenamento jurídico não rompeu a mentalidade tutelar sobre as quais as relações entre indígenas e o Estado eram pautadas. O projeto brasileiro para as populações indígenas tem caráter fortemente tutelar e assimilacionista, as políticas almejavam que transitassem de pessoas não adaptadas à cultura de origem europeia as pessoas civilizadas.

Enquanto, para os primeiros, o índio era o personagem idílico de romances no estilo de José de Alencar ou dos poemas ao gosto de Gonçalves Dias, ou ainda, o ancestral generoso e longínquo, que afastava toda suspeita de negritude; para o sertão, o índio era a fera indomada que detinha a terra virgem; era o inimigo imediato que o pioneiro precisava imaginar feroz e inumano, a fim de justificar, a seus próprios olhos, a própria ferocidade (RIBEIRO, 1986, pp. 128-129)

O caráter folclórico do imaginário social do que é ser ou não pertencente aos povos originários também está presente, analisando os regramentos do Estado percebe-se que a representação pretende que quanto mais elementos eurocêntricos essas pessoas tiverem menos *índios* serão. Essa concepção descaracteriza contextos culturais e visa à hegemonia dos hábitos e dos costumes das populações brancas que habitam o Brasil.

Dessa forma, essa preeminência atende às alegorias dos modos e costumes do ideal civilizado de sujeito universal instituído tanto nas legislações brasileiras, bem como no sistema educacional. Conforme análise realizada, primeiro os Jesuítas, em nome do Estado Luso, instituíram como seria a educação formal desses sujeitos e posteriormente esse papel passou para FUNAI, em nome do Estado Brasileiro.

O projeto educacional em território nacional foi embasado no conhecimento e na fé cristãos. Essa foi a ótica que pautou as práticas de ensino no Brasil. Desde sua origem a educação formal, foi representada com alguma expectativa de um *vir a ser*, as populações indígenas seriam civilizadas se nelas fossem inculcados os ideais cristãos, e para isso, ocorreu um projeto de conversão. Religiosos, principalmente, da Companhia de Jesus ficaram responsáveis por essa *obra*, esses homens, conforme Couto (2012), vindos em grande parcela da Universidade de Sorbonne fundaram colégios, no território nacional e em outras partes do mundo.

Assim, para uma mudança no entendimento e nas posturas inicialmente apontadas quanto aos projetos de escolarização impostos aos índios, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas de educação tradicional, ou podem contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade hoje. Uma outra questão inicial está ligada à avaliação de que a escola é hoje uma espécie de necessidade “pós-contato”, que tem sido assumida pelos índios, mesmo com os riscos e resultados contraditórios já ocorridos ao longo da história (SILVA, 2011, p.86)

Nesse contexto, observa-se que a educação escolarizada, o letramento, estava relacionada aos intentos do Estado luso de distintas formas para os diferentes sujeitos que habitavam o território nacional. Quem movia as engrenagens das ações exploratórias eram homens europeus letrados, posterior à independência do Brasil, o imaginário civilizatório continuou imperando nas políticas de Estado brasileiras. Ao longo do processo histórico de formação do território nacional diversos foram os órgãos que mediarão às relações entre indígenas e o Estado: a Companhia de Jesus, SPI e a FUNAI são alguns deles. Essas instituições estabeleceram elementos tutelares para com as populações indígenas, conforme aponta Augusto Ópê da Silva, liderança Kaingang e destacada figura na luta pelos direitos indígenas,

A colonização foi avançando cada vez mais e veio o sofrimento do nosso povo. Foram criados vários órgãos de governo, diretores, depois o SPI e hoje a Funai, que trouxeram para nós modelos: modelos de saúde, modelo de

educação, modelo de bebida, modelo de semente, modelo de religiosidade. Trouxeram para nós os padres jesuítas, desrespeitando nosso jeito diferente, desrespeitando nossa cultura, como um povo que pensa diferente, que tem um jeito diferente de ver o mundo, de enxergar o mundo. Em 1910 foi criado o SPI- Serviço de Proteção ao Índio. Mas foi criado para tentar nos introduzir no sistema, no sistema capitalismo. Trouxeram soja dentro das terras indígenas para nós plantarmos, forçados. Trabalhamos forçado para o SPI por muito tempo. Mas lutamos. O SPI trouxe a educação para dentro das aldeias. Nós éramos proibidos de falar nossa língua materna dentro das salas de aula (FREITAS, 2014, p.314)

Nesse entendimento, as políticas de Estado foram desenvolvidas para que os indígenas precisassem de um tutor que mediasse à relação, como também inseriram arquétipos de civilização que as populações originárias deveriam reproduzir. De acordo com Ribeiro (1986) no século XIX os religiosos cristãos ainda se qualificavam como os únicos capazes de pacificar comunidades originárias hostis aos processos de civilização, mas nenhuma missão obteve sucesso, pois, segundo o autor, os clérigos não tinham consciência de sua própria intolerância.

Assim, esses modelos denotam uma política que representa os/as indígenas como sujeitos incivilizados que precisam se adaptar aos modelos ocidentais e essa ação se dará por meio da tutela que estabeleceu normas que continuaram a atender às demandas de um Estado de viés explorador. Esse estudo aponta que, para elaborar políticas afirmativas para indígenas na contemporaneidade não é possível abdicar de repensar que o ideal de sujeito civilizado e tutelado como uma característica que construiu o ordenamento social do Estado português e posteriormente do Estado brasileiro e que essa ação pedagógica pode estar introjetada nos Programas de políticas públicas em diferentes contextos na atualidade.

1.4 Ações pedagógicas catequéticas na África e na diáspora

A relação entre letramento e cristianismo também legitimou as políticas exploratórias em outros locais como, por exemplo, o continente africano. Conforme Vainfas e Souza (1999), no final do século XV, ocorreu o aportuguesamento das instituições congolenses, através da conversão de soberanos desses territórios ao catolicismo.

Disposto a abraçar a fé de Cristo, o manicongo enviou, em 1489, uma embaixada para o rei português, que foi apresentado com tecidos de palmeiras e objetos de marfim, formalizando seu desejo de se converter ao cristianismo e pedindo o envio de clérigos (...) E, com efeito, durante todo ano de 1490 os enviados do rei do Congo permaneceram em Portugal,

aprendendo o português, os mandamentos da fé católica e os costumes da sociedade portuguesa (VAINFAS; SOUZA, 1999, p.101).

Assim, é possível depreender que as pedagogias cristãs e o ideal civilizatório foram empregados com as populações africanas, no projeto expansionista luso. Através da difusão da fé cristã foram estabelecidas relações comerciais e, por conseguinte, o tráfico transatlântico, “o fato é que Portugal sempre viu no Congo uma possibilidade de expandir a fé católica e garantir o tráfico de escravos em partes d’África” (VAINFAS; SOUZA, 1999, p. 106). Ao propagar o cristianismo no Congo os portugueses efetivaram seu projeto ideológico de expansão do evangelho e iniciaram a exploração de mão-de-obra escravizada.

Para tanto, pautaram-se na justificativa teo(ideo)lógica que fundamentou a prática escravista das populações africanas no século XV: a segunda passagem bíblica (Gênesis, cap.9, vers, 18-28) de acordo com o qual Noé amaldiçoou Canaã, que se tornaria “escravo dos escravos” de Sem e Jafé, irmãos de seu pai, por causa do desrespeito deste para com seu próprio pai, Noé (...) Com base nesta passagem bíblica, o papa Nicolau V assina, em 8 de janeiro de 1455, a bula *Romanus Pontiflex*, autorizando os portugueses a invadir, capturar e sujeitar à perpétua escravidão os sarracenos, pagãos e outros inimigos de Cristo (FONSECA, 2009, pp.30-1)

Dessa forma, a escravização foi legitimada por homens letrados, em passagens bíblicas e difundidas por exploradores e clérigos, em favor do Estado lusitano. Nesse contexto, conforme Vainfas e Souza (1999), as populações africanas sofreram com ações pedagógicas catequéticas, como a monogamia e o batismo, muitas vezes ressignificando e africanizando essas práticas. Além da cristianização de territórios africanos houve a escravização, tal processo derivou a diáspora africana.

Nesse sentido, a diáspora “se refere ao movimento característico de um processo marcado pelos fluxos transatlânticos, pelos encontros e choques entre diferentes sociedades (África e América) e cadenciado pelas tensões do mundo da escravidão” (MORTARI, 2015, p.140). Através do tráfico transatlântico as populações africanas foram tomadas de suas terras para serem tratadas como mercadoria nas Américas.

Em território nacional, nessa nova conjuntura social houve ações pedagógicas de subordinação a fim de inferiorizar essas populações, tanto dos escravistas dos engenhos e fazendas como da Companhia de Jesus.

Porque todas estas 15 ou 20 mil almas parece que não teem mais que o nome de cristãos e tudo o mais de gentio, nem assim se poderão salvar, se não forem melhor cultivadas e ensinadas as coisas da fé. (...) A causa é porque,

além da sua pouca doutrina em comum, são as igrejas pequenas e os brancos os deitam fora, chamando-lhes de cães, perros. Além, disso como a missa se diz tarde, os escravos, oprimidos de fome e trabalho de toda a soma, se não pescar, mariscar e caçar, e outros a prantar e colher alguns legumes e frutas (LEITE, 1938, p.356).

A partir do excerto acima, é possível identificar que alegorias desumanizadas eram atribuídas às pessoas negras no período colonial. Assim, representando-os como cães, perros justificavam que aquele espaço não era para ser ocupado por esses sujeitos. Os escravistas dos engenhos e fazendas também realizavam práticas pedagógicas de inferiorização, ao animalizar seres humanos escravizados e os comparar com cães. Contudo, havia preocupação dos Jesuítas de embutir nos escravizados/as valores da fé cristã, a incorporação desses dogmas significou a reconfiguração de valores sociais dessas pessoas, como também a supressão de muitas relações culturais que mantinham na África. Ao impelir as moralidades do cristianismo, os clérigos demarcavam suas ideologias e tentavam estabelecer um controle social para africanos/as e escravizados/as e seus descendentes.

Nesse sentido, “(...) e na missa dos escravos ensinar-lhes a doutrina, nos parece coisa necessária e importante para a salvação destas almas, se V^a Paternidade o alcançar de Sua Santidade” (LEITE, 1938, p.356). O cristianismo para essas pessoas era uma das únicas possibilidades de proximidade com a humanização, pois somente através dela, na visão dos clérigos, existiria a salvação.

A Companhia de Jesus almejou doutrinar as populações africanas escravizadas como uma forma de ordenamento social,

Observa, com verdade, uma Relação jesuítica de 1617, que a assistência dos Padres aos negros tinha, sob o aspecto de pacificação, importância capital: tornava-se útil para os negros, porque os instruía, ajudava e consolava; útil aos moradores, porque, andando os negros tranqüilos, a vida no Brasil seguia em Paz; útil para o Estado (ou como então se dizia, para fazenda real, porque na paz se prosperava a agricultura e a indústria açucareira, criavam-se fontes de riqueza e, com elas, fontes de rendimentos públicos. Não menor era o aspecto moral. Tem a mesma Relação, que os escravos, em contato com os Jesuítas, não fugiam para os mucambos (...) (LEITE, 1938, p.358).

Ao considerar o excerto acima, se depreende que as ações catequéticas realizadas com os/as escravizados/as na sociedade escravista tinham relação direta com o ordenamento social, portanto, a educação era utilizada como mecanismo de controle. A evangelização servia para doutrinar e pacificar, dessa forma, na representação dos missionários se coibiria as revoltas e as fugas para os mocambos, também conhecidos como quilombos. Nesse sentido, é possível

identificar que as ações catequéticas procuravam estabelecer uma pedagogia de inferiorização, na qual só existiria possibilidade de humanização se o/a escravizado/a reproduzisse as moralidades cristãs, mesmo seguindo esse ordenamento eram representados dentro de alegorias animalizadas. Assim, cabe questionar: Houve ao longo do processo histórico deslocamento do imaginário de inferiorização e animalização para as pessoas negras e de perigo social em específico para os/as quilombolas? Ao longo do texto procuro abordar as relações étnico-raciais e o papel social dessas pessoas na sociedade nacional e problematizar essa questão.

1.5 Os processos de resistências ao ordenamento social ocidental: a formação de quilombos e as normativas higienizadoras para as pessoas negras

Conforme Reis (1995), quilombos também eram conhecidos como mocambos, organizados, principalmente, por africanos e africanas de distintos grupos étnicos. De acordo com o mesmo autor,

A formação de grupos de escravos fugitivos se deu em toda parte do Novo Mundo onde houve escravidão. No Brasil estes grupos foram chamados de quilombos ou mocambos, os quais às vezes conseguiram congregar centenas e até milhares de pessoas. O grande quilombo dos Palmares, na verdade uma federação de vários agrupamentos, chegou a contar com uma população de alguns milhares de almas (...) (REIS, 1995, p. 16)

De acordo com Munanga (1995), o vocábulo quilombo é de origem Umbuntu, a composição em território nacional possui similaridade à africana. Os/as escravizados/as que fugiam do trabalho forçado, organizavam esses locais, à época, alguns, geralmente, eram de difícil acesso. Conforme o mesmo autor, a estrutura era semelhante à Bantu e agregava distintas etnias, as/os quilombadas/os em sua maioria eram pessoas negras, mas também havia indígenas e brancos/as nesses locais.

(...) proibia-se de acordo com as diretrizes pombalinas, a exploração da mão-de-obra indígena por meio da administração privada. Os índios deveriam ser incorporados como livres vassalos da Coroa portuguesa, cabendo aos negros permanecer na condição escrava. Em virtude disto, no mesmo momento definia o Conselho Ultramarino como quilombo qualquer grupo acima de seis escravos que estivessem arranchados e fortificados com o intuito de defender-se (BARCELLOS; CHAGAS; FERNANDES [et al.], 2004, p.3)

Diversas configurações de quilombamento se formaram no Brasil, algumas comunidades quilombolas ocupam o mesmo espaço há gerações. Oposta a essa formação, por

pressões das elites agrárias, outros quilombos se deslocaram ao longo do tempo por diferentes espaços, houve terras deixadas como herança por escravizadores/as, como também territórios que foram objetos de compra. Identifica-se que as populações quilombolas têm processos distintos de ocupação territorial. Dessa maneira, compreendo que as comunidades quilombolas representam uma das formas de organização e enfrentamento à sociedade hegemônica.

Mesmo sofrendo constante perseguição, alguns desses quilombos, como os existentes em Minas Gerais e na Baixada Fluminense (RJ), abasteciam de alimentos e de outros gêneros – como a lenha – as cidades mais próximas, propiciando esconderijo para indivíduos descontentes ou perseguidos na sociedade escravista, tais como escravos, libertos, pobres, índios, indivíduos apossados pela polícia etc. Outros quilombos desempenharam ainda um papel importante na ocupação do território que hoje conhecemos como Brasil. Estes se estabeleciam em áreas mais afastadas da administração portuguesa ou imperial, como as regiões de Mato Grosso e de Goiás, e suas relações de conflito e de negociação com autoridades e representantes da sociedade escravista (...) (MATOS; ABREU, 2009, p. 20).

As organizações e os processos de autonomia dessas comunidades eram perceptíveis e não foram vistos com bons olhos pelos governantes da época. Muitos quilombos sobreviviam, traçando laços de solidariedade internos e externos, com capacidade, inclusive, para comercializar seus excedentes. “O historiador Raymond Kent chama a atenção para desenhos de Frans Post sobre mapa publicado na *Rerum peroctenium in Brasilia*, de Gaspar Barlaeus, em que Pernambuco é emblematicamente representado, em 1647, de um lado por um engenho, do outro por Palmares (...)” (REIS, 1995, p. 17). Essa autonomia e esse alcance representavam ameaça ao sistema exploratório vigente, várias foram as incursões na tentativa de acabar com comunidades quilombolas como, por exemplo, Palmares. A disputa de poder em território nacional foi combatida com violência.

Da perspectiva da classe senhorial, os quilombolas obviamente constituíam um péssimo exemplo para os escravos. Daí o cuidado com que foram reprimidos. Em Minas Gerais, durante a primeira metade do século XVIII, autoridades locais e os próprios governadores, atormentados com a proliferação dos mocambos, conceberam punições bárbaras contra os quilombolas, como cortar-lhes uma das pernas ou o tendão de aquiles. Foi a metrópole que controlou a sanha dos mineiros, recomendando a barbaridade menor de imprimir com ferro em brasa a letra “F” sobre a espádua do fujão e o corte de uma orelha no caso de reincidência. A lei também previa o corte de um braço do quilombola que cometesse “delito capital” e a pena de morte se reincidisse (REIS, 1995, p. 20).

Através do fragmento acima, é possível analisar que ao fugir e estabelecer processos de resistência à violência imposta os/as quilombolas rompiam com a lógica escravista, e se tornavam um perigo social. Nessa conjuntura, esses sujeitos estavam fora de uma perspectiva homogeneizadora de ordenamento social, na qual todas as pessoas deveriam reproduzir os ensinamentos cristãos e se manter dentro do estrato social demandado pelo Estado e pela Igreja.

Uma das estratégias do Estado para continuar mantendo a hegemonia foi à lei 601/1850, a chamada *Lei de Terras* que afetou as comunidades quilombolas, pois dispôs sobre a titulação e proibia a aquisição de terras devolutas, ou seja, quem somente ocupava as terras não tinha direito sobre elas, só poderia obtê-la com a compra.

Com a iminência do fim da escravidão, decorrente da proibição do tráfico negreiro em 1850, tornou-se premente dificultar o acesso à terra aos menos aquinhoados: para manter dependência da mão-de-obra, procurou-se impedir o acesso a um meio de produção fundamental como a terra. Transformada em mercadoria, a propriedade fundiária passava a ser acessível apenas através da venda por parte do estado (BARCELLOS; CHAGAS; FERNANDES [et al.], 2004, p.49).

A *Lei de Terras* regulamentou e normatizou a posse de terras no Brasil, anterior a esse contexto, legalmente, só poderia explorar a terra quem as tivesse obtido a concessão do Estado através das *Sesmarias* “Serão revalidadas as sesmarias, ou outras concessões do Governo Geral ou Provincial” (BRASIL, 1850, s/p) Assim, o regulamento continuou legitimando essa forma de aquisição de terra. A mesma se tornou uma mercadoria, é possível analisar essa normativa como um mecanismo do Estado de entrave ao cultivo e posse das terras por parte dos trabalhadores e trabalhadoras que, dessa forma, romperiam a conjuntura agrária de concentração de riquezas nas mãos de poucos latifundiários.

Nesse sentido, “A tentativa de regularizar a situação fundiária, a partir de 1850, se deu a partir dos registros paroquiais. Através dos mesmos, os ocupantes deveriam declarar as dimensões e limites dos seus sítios e fazendas” (BARCELLOS; CHAGAS; FERNANDES [et al.], 2004, p.49). Isto demonstra que as ações do Estado sofriam forte influência da Igreja, que mediava o controle da estrutura fundiária no Brasil.

Assim, é preciso ter em mente que as alegorias: letramento, cristianismo e exploração territorial impulsionavam a lógica estatal. As legislações eram feitas por homens letrados, que procuravam manter o monopólio fundiário e continuar a exploração das riquezas nacionais e estavam sob forte influência da Igreja nas ações do Estado, ao construir a alegoria

desumanizada para as populações negras e estabelecer que quilombolas, ao romper com o ordenamento social, deveriam receber punições. Dessa forma, as legislações feitas por homens letrados instituíam estratégias de exclusão para essas populações. A escola, como espaço nesse contexto, funcionava como estrutura hierárquica, estar incluído ou apartado dessa instituição e de seus saberes também moldava esses sujeitos, estando eles/elas inseridos/as ou não na educação formal.

Essas instâncias de poder partilhavam a mentalidade civilizatória que o Brasil, naquele momento do Império, deveria embranquecer sua população e, por conseguinte se aproximar da Europa. Nesse sentido, a *Lei de Terras* regulamentou,

Art. 19. O producto dos direitos de Chancellaria e da venda das terras, de que tratam os arts. 11 e 14 será exclusivamente applicado: 1º, á ulterior medição das terras devolutas e 2º, a importação de colonos livres, conforme o artigo precedente;

Art. 21. Fica o Governo autorizado a estabelecer, com o necessario Regulamento, uma Repartição especial que se denominará – Repartição Geral das Terras Publicas – e será encarregada de dirigir a medição, divisão, e descripção das terras devolutas, e sua conservação, de fiscalisar a venda e distribuição dellas, e de promover a colonisação nacional e estrangeira BRASIL, 1850, s/p).

Através do excerto acima, é possível identificar que os recursos da venda de terras foram utilizados para financiar a vinda de imigrantes europeus ao Brasil, ao mesmo tempo em que impedia que ex-escravizados/as pudessem tomar posse das terras por meio da ocupação das mesmas. Colocando como precedente a compra, esse regulamento viabilizava a permanência do monopólio latifundiário. Outra questão relevante para reflexão é que essa normativa construía políticas excludentes para as populações negras e políticas de inclusão para os imigrantes europeus.

Assim, houve no Brasil políticas públicas para as comunidades negras, quilombolas e indígenas, sendo estas ações higienizadoras que criminalizavam as populações. Como, por exemplo, as políticas de Estado para população negra que muitas vezes tinham caráter segregacionista e de apagamento, como, pode ser observado no Decreto nº 528 de 1890, no qual deliberava que era inteiramente livre a entrada no país de indivíduos aptos ao trabalho exceto asiáticos/as e africanos/as, somente liberados mediante autorização do Congresso Nacional. Nessa conjuntura, se estabeleceu uma pedagogia civilizatória que buscou promover o branqueamento da população. Essa racionalidade procurou impedir a entrada das populações africanas e asiáticas no Brasil e promover a substituição do trabalho escravizado

de africanos/as e seus descendentes pelo trabalho do imigrante europeu. A abolição não representou para essas pessoas a passagem do status de cativo/as para cidadãos e cidadãs.

Infelizmente, a Lei Áurea não expressou na realidade a libertação dos negros escravizados, pois muitos já se encontravam em liberdade por sua conta e risco, sobretudo na luta que empreenderam durante séculos de escravidão no Brasil. Ela atingiu apenas 5,6% de escravizados no período imperial, segundo dados da época (Chiavenato, 1986), ou seja, menos de 1 milhão de negros de uma população estimada de 15 milhões de habitantes. Esse número tão baixo se justifica pelas leis anteriores; pelos atos de insubordinação ativa dessa população; pela varíola e demais epidemias, pela Guerra do Paraguai e por outras lutas políticas encabeçadas por negros – Revolta dos Malês (Bahia), Cabanagem (Pará), Balaiada (Maranhão) – ou com a participação ativa destes, como na Revolução Farroupilha (Rio Grande do Sul). (FONSECA, 2009, p.64).

O fato de existir leis que garantiram a liberdade jurídica da população escravizada, não garantiu de fato a emancipação desses, muito menos evitou que outras normativas atuassem com a finalidade de segregar e excluir essas pessoas dos espaços de sociabilidade. A consequência foi que a população negra saiu da condição de escrava para marginalizada.

Neste cenário, para os filhos da elite, o diploma significava status social e não propriamente exercer a profissão. Os filhos dos Barões do café são um grande exemplo desta época, ou iam até a metrópole e se formavam em Medicina ou Direito, ou iam procurar qualificação no exterior, mas viviam do tráfico negreiro.

Foi no século dos barões do café que, vagarosamente, a escola se tornava motivo de orgulho. Qualquer um que se formasse em faculdade, como as de medicina e direito, únicas existentes no Brasil, passava a ser “doutor”. Mas a profissão ficava restrita ao título. O rapaz, sendo de família rica, em geral não exercia os conhecimentos adquiridos. O prestígio estava relacionado ao fato de que o próprio trabalho não era necessário para o sustento, mas sim, o trabalho dos escravos (FARIA, 2009, p. 44).

No entanto,

(...), havia a sede de um imenso império que, temendo perder seus domínios no ultramar, procurava cooptar as elites coloniais para seu projecto de reformas e modernização. Uma das estratégias para tal foi a criação de estímulos e facilidades para que os filhos das famílias mais abastadas fizessem seus estudos em Coimbra, acreditando-se ser a educação poderoso elemento de unificação ideológica (CRUZ e PEREIRA, 2009, pg. 206). Quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos (CARVALHO, 2003, p. 51).

O Estado previa políticas distintas para a sua população, pautadas no critério de cor e classe, como pode ser observado no decreto-lei 3.688 de 1941, a chamada *Lei da vadiagem e mendicância*. Conforme essa normativa, quem fosse pego perambulando pelas ruas sem vínculo empregatício seria preso, ou seja, o Estado criminalizava a mazela que ele mesmo criou.

Nesse contexto, “Contraditoriamente, por mais fascinante e desafiador que a presença da diversidade possa parecer, o trato não segregador e não-discriminatório das diferenças ainda é uma postura política ausente de muitas práticas pedagógicas” (Gomes; Silva, 2011, p.20). A desigualdade no acesso à educação e a sua permanência são perceptíveis ao longo da história da educação formal no Brasil.

Em abril de 1889 um ano depois da chamada assinatura da Lei Áurea, uma comissão formada por libertos do Vale do Paraíba enviou uma carta a Rui Barbosa. Reivindicava apoio do então jornalista para denunciar que a legislação do fundo de emancipação de 1871- que previa recursos do governo imperial e principalmente a responsabilidade dos proprietários de escravos em relação aqueles que tenham nascidos livres e beneficiados pela lei, pouco havia sido cumprida, especialmente no caso da parcela de impostos a ser destinada à “educação dos filhos dos libertos”. A carta da comissão dos libertos terminava com um alerta: “Para fugir do perigo que corremos pela falta de instrução, vimos pedi-la [educação] para nossos filhos e para que eles não ergam mão assassina para abater aqueles que querem a República, que é a liberdade, igualdade e a fraternidade” (GOMES, 2005, p.10).

Rui Barbosa, em 1890, foi um dos responsáveis por mandar queimar documentos referentes à escravização, juntamente com o Marechal Manoel Deodoro da Fonseca e M. Ferraz de Campos Salles. Conforme o Decreto, nº 370, de 2 de maio de 1890. “Parapho unico. Os livros do registro sob o n. 6, nos quaes era transcripto o penhor de escravos, serão incinerados, e si delles constarem outros registros, estes serão transportados com o mesmo numero de ordem para os novos livros de ns. 2, 4 ou 5” (BRASIL, 1890, s/p). Conforme Freyre (2003), por motivações de ordem econômica foram queimados os arquivos, essa medida apagou diversas fontes que versavam sobre a sociedade escravista brasileira.

No entanto, outras legislações estão disponíveis para investigação como o Decreto nº 1.131 de 17 de fevereiro de 1854 que aprovou uma reforma no ensino primário e secundário no Brasil, deliberando que aos escravizados não seria admitida matrícula. Outra normativa que segregava negros/as da educação foi o Decreto nº 7.031, de 6 de setembro de 1878, a normativa criou cursos noturnos em escolas públicas urbanas e as suburbanas eram limitadas a aprovação do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, ou seja, o Estado

instituía uma lei na qual o liberto maior de 14 anos do gênero masculino poderia estudar no período noturno, mas limitava os estabelecimentos de ensino aos espaços centrais, com isso presume-se que os homens de comunidades quilombolas situadas em espaços rurais, dificilmente acessaram esta política, além de excluir as mulheres da possibilidade de estudar.

(...) a educação pública foi expandida e reformada de modo que institucionalizasse desigualdades raciais e sociais. Especificamente, sugere que o conceito de mérito usado para distribuir ou restringir recompensas educacionais foi fundado em uma gama de julgamentos subjetivos em que se embutia em percepção da inferioridade de alunos pobres e de cor (DÁVILA, 2006, p.13)

Nesse contexto, quilombolas representavam para o Estado uma ameaça ao ordenamento social imposto e eram fortemente combatidos, como também eram segregados pelas legislações que objetivavam marginalizar essas populações. Identifica-se, que essas populações foram duplamente oneradas pelas estratégias políticas de exclusão no Brasil.

Dessa forma, estratégias de exclusão foram construídas, como pode ser analisado na teoria eugenista, esse ordenamento social afirmava que existiam pessoas superiores e pessoas inferiores, divididas por raças. “A eugenia perdeu a legitimidade científica após a Segunda Guerra mundial, mas as instituições, práticas e pressuposição a que ela deu origem na verdade, seu espírito – sobrevivem” (DÁVILA, 2006, p. 355). Essa tese preconceituosa legitimou a exclusão das pessoas negras e indígenas na sociedade brasileira, para o autor essa teoria influenciou as práticas pedagógicas do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, o fenótipo branco representou e, em certas parcelas consideráveis da sociedade, ainda representa o padrão ideal a ser seguido, como também seus modos e costumes, enquanto os/as negros/as, quilombolas e indígenas representaram o papel caricato da preguiça, do/a selvagem, do perigo social e pouco civilizado/a, este modelo também foi seguido na educação escolarizada.

No território nacional ocorria o intento de branquear a população,

Boa parte dos intelectuais acreditava que o caminho natural da sociedade brasileira era o branqueamento, sobretudo porque se entendia, à luz do darwinismo social, que o negro e o indígena desapareceriam pelo contato com as populações superiores. O próprio mestiço sucumbiria ao contato miscigenador do homem branco. Nunca se falava na mulher branca no processo miscigenador da população negra ou indígena. Mantinha-se, assim, a dupla mentalidade racista e machista do período anterior. Em tese, eugenia e hibridização da sociedade caminhavam de mãos dadas (FONSECA, 2009, p.77).

Às populações negras e quilombolas no Brasil foram impostas políticas, que tinham por finalidade aniquilar seus processos culturais e identitários, estratégia que almejava enfraquecer esses povos para utilizar sua mão-de-obra com o menor número de revoltas. No entanto, mesmo em uma sociedade escravista e de relações subordinadas houve diversos processos de reinvenções culturais dessas populações, concomitantes aos sistemas exploratórios.

No entanto, o que se pretendia é que as populações negras, quilombolas e indígenas fossem aniquiladas desse espaço. A miscigenação ambicionava que, com o passar do tempo, a sociedade se adequasse aos ordenamentos de brancura. Se o amálgama das raças em um caso concreto não foi bem sucedido, como queriam os intelectuais à época da colônia e a infante república brasileira, a ponto de tornar o Brasil um país branco, o projeto de branqueamento estava, intrinsecamente, ligado à lógica civilizatória, na qual o europeu era o portador da civilidade que auxiliaria na evolução do país. Nesse processo higienizador, as pessoas negras saíram da condição de escravizadas para ocupar um papel social de cidadania subalterna e marginalizada.

Em ofício de 27 de junho de 1884, o ministro da Agricultura, Antônio da Silva Prado, solicitava aos proprietários rurais que propiciassem o acesso a terra aos imigrantes, inclusive cedendo parte de pequenos lotes para que eles pudessem trabalhar. O Estado, por seu turno, procuraria ceder gratuitamente alguns lotes ou subsidiar a venda. Essa política pública adotada pelo Estado Imperial era contraditória, uma vez que a Lei de Terras de 1850 dizia que a terra só poderia ser obtida mediante compra (FONSECA, 2009, p.58).

O Ministro da Agricultura solicitou a alteração da lei ao parlamento para que os colonos pudessem adquirir terras, ou seja, existiu vontade política para que imigrantes europeus tivessem autonomia no território nacional. Seria decorrer em erro, tentar mensurar os níveis de opressão vivenciados pelas camadas pobres da população, mas é preciso distinguir e pontuar como se desenvolveram os processos históricos para as distintas populações.

Os negros foram excluídos tão intensamente do mercado de trabalho que, já em 1901, 90% dos operários industriais em São Paulo eram imigrantes. O pouco capital técnico, social e econômico que os negros haviam acumulado até o final do século XIX tinha sido desfeito pelos incentivos abertos do Estado brasileiro, em benefício dos imigrantes europeus, como concretização da ideologia do branqueamento (CARVALHO, 2004, p.63).

Assim, a *lei de terras*, em seu conteúdo, discriminou as populações indígenas e quilombolas ao não assegurar a posse das terras já ocupadas, ou qualquer outro projeto que previsse a reforma agrária. O que pode ser observado em relação à educação e a terra no território nacional pela Lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968, a *Lei do Boi*,

Art. 1º. Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968).

Dessa forma, o Estado brasileiro assegurou políticas públicas de acesso a uma determinada parcela da população e excluiu outras desse processo. A maioria das famílias quilombolas e indígenas precisavam ultrapassar o obstáculo do analfabetismo, que relegava, e em muitas instâncias, ainda submete essas populações a trabalhos braçais com pouca ou nenhuma garantia de direitos.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), censo demográfico de 2010, “Pelas declarações fornecidas pela população brasileira, em 2010, 47,7% consideraram-se brancos; 7,6%, pretos; 1,1%, amarelos; 43,1%, pardos; e 0,4%, indígenas, segundo a ordem de opções apresentadas no questionário” (BRASIL, 2012, p.06). Considerando as pessoas pretas e pardas, como o grupo negro, esses compõem a maioria da população brasileira. Em minha percepção, o acréscimo da população negra no país deve-se a positividade da pertença étnico-racial ligada principalmente à luta antirracista de diversas organizações sociais, mobilizações que pontuarei no capítulo subsequente. Outra questão relevante é a adoção de ações afirmativas na Educação Superior considerando o critério étnico-racial, o que intensificou o debate sobre a questão negra no país.

Nesses dados a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais, compondo o total da população é de 9,6%. Entre a totalidade da população negra do Brasil 14,4% pretos/as são iletrados/as e 13,0% dos pardos/as são analfabetos. Do total da população branca 5,9% é analfabeta. Não há distinção de gênero na tabela pesquisada, esse fato invisibiliza a análise das desigualdades de gênero no país. As políticas racializadas, abordadas ao longo desse capítulo, auxiliam a entender o porquê de a taxa de analfabetismo ser maior para a população negra. Conforme Santos (2003), a abolição relegou a população negra a imobilidade social e criou problemas estruturais na economia e na educação. Além disso, “A necessidade de começar a trabalhar mais cedo para colaborar com o orçamento familiar contribuiu e ainda

contribui para evasão escolar” (SANTOS, 2003, p.103). O duplo vínculo, pobreza e racismo, colocam as pessoas negras em maior desvantagem educacional em comparação com a população branca.

O projeto de Estado de cunho civilizatório e a injeção de uma hierarquia racial criaram fossos sociais, os quais denotam relações racistas que promovem desigualdades em diversos setores como, por exemplo, o da educação. Não consta no gráfico exposto acima a informação sobre a população indígena. Conforme Luciano (2006), ocorre uma invisibilidade institucionalizada com relação aos povos indígenas, atrelado a um projeto de nação que visa à anulação das diferenças étnicas. Em minha interpretação, essa concepção está relacionada ao projeto de sujeito universal que não julga relevante mensurar todos os dados referentes às populações indígenas, como é realizado com as populações brancas e negras. Essa mentalidade dialoga com as alegorias assimilatórias que construíram as relações sociais em território nacional, na qual almejava civilizar as populações indígenas e apagar suas especificidades.

De acordo com os dados disponibilizados pelo IBGE, somente em 1991, ao quesito cor e raça foi acrescentado à opção indígena na categoria disponível de autodeclaração, existindo somente mais duas referências censitárias sobre as populações originárias nos Censos Demográficos de 2000 e 2010. “O quesito cor da população vem sendo investigado desde o primeiro Recenseamento Geral do Brasil, em 1872. Esse quesito foi incluído, também, nos levantamentos de 1890, 1940 até 1960, e de 1980 até 2010, não sendo pesquisado em 1900, 1920 e 1970” (BRASIL, 2012, p.06). De acordo com Luciano (2006), a consolidação do movimento indígena e o fomento de políticas públicas estão reconstruindo o pertencimento étnico-racial dos/as indígenas.

Identifica-se, através dos dados pesquisados, que a população negra acessa em menor proporção a educação formal em relação à população branca. No entanto, pela falta de informações citadas acima, não é possível comparar esses dados considerando as populações indígenas. A desigualdade educacional e a invisibilidade não são neutras ou fruto do acaso, pois o ideal de homem letrado e civilizado participou do projeto de ordenamento social desde a vinda da Companhia Jesuíta para o Brasil, esse ideal deriva de uma mentalidade racista que criou políticas de Estado higienizadoras como, por exemplo, a *Lei de Terras*.

O racismo estruturou o projeto de Estado brasileiro, a educação ao longo do processo histórico teve forte característica civilizatória que atribui ao sujeito branco, portador da civilidade, à categoria de universalidade. No decorrer desse capítulo, através da bibliografia

apresentada, foi possível analisar que as demais representações étnicas como, por exemplo, as populações originárias e negras vivenciaram relações de subalternidade, pois são caracterizadas de forma alegórica como: incultas, preguiçosas, animalizadas e selvagens. As populações quilombolas, nesse contexto, foram criminalizadas pelas legislações estatais, além de sofrer com as políticas higienizadoras impostas para as pessoas negras. Nessa análise do processo histórico brasileiro é possível depreender que a população branca preenche as categorias civilizatórias de sujeito evoluído, o indígena é representado como indivíduo em processo de civilização, o negro como mão-de-obra e os quilombolas como perigo para a ordem social. Essa representação naturalizou relações racistas em nossa sociedade.

Nesse sentido, os arquétipos racializados de inferioridade e superioridade são parte de uma ideologia racista que cria relações sociais desiguais. Nesse capítulo, procurei investigar algumas características do projeto educacional brasileiro e as práticas pedagógicas que auxiliaram à construção do estereótipo branco como portador de civilidade e imagens distorcidas de negros/as e indígenas.

O estudo acerca do projeto educacional e das políticas do Estado brasileiro apresentou a dicotomia *civilizado/incivilizado* que construíram pedagogias excludentes e de inferiorização que naturalizaram relações racistas, além de criar um padrão de hegemonia, na qual somente o sujeito branco, letrado e cristão está apto a preencher em sua totalidade. Portanto, é necessário refletir os processos históricos vivenciados por diferentes grupos étnicos, em território nacional, para que possamos desconstruir estereótipos racistas que constituem a sociedade brasileira.

Capítulo II

2. POLÍTICAS AFIRMATIVAS: AS AÇÕES DE DIFERENTES GOVERNOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

No capítulo anterior, analisei como os projetos educacionais e as legislações brasileiras criaram relações sociais e raciais desiguais. Esse processo histórico construiu espaços de exclusão. A sociedade civil, particularmente, o movimento negro brasileiro ao longo da sua formação reivindicou políticas públicas de ação afirmativa no combate ao racismo e às desigualdades. Nesse sentido, no meu entendimento, se faz necessário abordar esse processo, além de ponderar sobre diferentes medidas afirmativas na agenda política nacional para as populações indígenas, quilombolas e negras. Em especial o processo de implementação dessas na FURG. Dessa forma, tenho por finalidade analisar a construção das políticas afirmativas, no setor educacional, na conjuntura de um Estado racializado e de caráter civilizatório.

2.1 O papel do movimento negro na reivindicação por políticas afirmativas

Nesse subcapítulo, pretendo estabelecer uma relação entre as demandas dos movimentos de negritude; sua atuação no combate ao racismo e as ações afirmativas. Conforme Alberti e Pereira (2006) e Cardoso e Lucindo (2015), os grupos sociais negros organizados reivindicaram ao longo de sua trajetória o acesso de pessoas negras à educação escolarizada e esse processo posicionou a posterior reivindicação específica por políticas afirmativas. De acordo com Cardoso e Lucindo (2015), as reivindicações por política de cotas nos últimos anos tem sido uma importante demanda dos movimentos negros. Considerando que “A Negritude pode ser entendida como a reação à branquitude, ou seja, a assimilação à cultura europeia de algumas classes nas colônias” (CARDOSO e LUCINDO, 2015, p.191). Essas organizações criaram um elo a partir da raça. A República e a abolição, no Brasil, fomentaram nestes movimentos a discussão para o reconhecimento de cidadania dessa população. Conforme os mesmos autores, antes mesmo da concepção de negritude ficar evidente em território nacional havia outras formas de combate à discriminação.

Assim, é possível pontuar que irmandades negras, terreiros, jornais, clubes negros, dentre outros registravam suas demandas a partir de um elo de origem, ou seja, a África. “As Irmandades funcionaram desde o período colonial, sendo espaços privilegiados de construção da solidariedade entre as populações africanas e descendentes, criando salas de aulas, fundos de auxílio, eventos em homenagens às/aos santas/os padroeiras/os.” (CARDOSO e LUCINDO, 2015, p.192). A partir desse excerto é possível compreender que as dinâmicas produzidas por essas organizações representavam o espaço escolar como estratégia de busca por cidadania.

As primeiras organizações que reuniram pessoas negras, no Brasil, são representadas como os primeiros passos das mobilizações a partir da noção de raça que formou o movimento negro, conforme excerto abaixo.

Após a Abolição da escravatura, as sociedades beneficentes e centros cívicos passaram a ser outra forma importante de aglutinação de afrodescendentes, preocupadas em despertar a solidariedade entre as pessoas de origem africana no combate à discriminação. Isso pode ser considerado como início do Movimento Negro. Algumas análises julgaram que os jornais, as associações e as irmandades foram os embriões do Movimento Negro consolidado na década de 1970 (CARDOSO e LUCINDO, 2015, pp.192-193).

Contudo, muitas outras organizações contribuíram para a formação do movimento negro como, por exemplo, as religiões de matriz africana que formaram um espaço de resistência religiosa e identitária estabelecendo contraponto a hegemonia das práticas católicas na formação do Brasil. Conforme aponta Reis (1989) escravizados e libertos do Brasil oitocentista também requeriam o direito por praticar livremente sua religiosidade e fizeram isto, através das vias legais a época.

Este recebeu queixa de um liberto africano, Joaquim Baptista, de que uma patrulha, sob as ordens do juiz, invadira o candomblé e se apropriara de 20 mil réis, panos da Costa e um chapéu de sol. (...) O assalto ao terreiro, a destruição dos objetos de culto, a prisão dos participantes são atos que ressaltam a intolerância (sic) da dominação escravista. A repressão à cultura negra, à religião em particular, foi um fato comum na vida dos escravos (REIS, 1989, p. 22-23).

Assim, é possível identificar a forte repressão às populações negras, ao longo da formação do território nacional. Essas pessoas, em defesa do papel social dos terreiros, das religiões de matriz africana reivindicaram sua existência. Desse modo, a intolerância presente no Brasil oitocentista não foi marcada por um grande deslocamento de mentalidade racista e intolerante, ao analisar o cenário contemporâneo. Como pode ser visto na citação abaixo:

Em 2008, por exemplo, o mais antigo terreiro de candomblé do Brasil, segundo registros extraoficiais, o Ilê Axé Iyá Nassô Oká, mais conhecido como Casa Branca, foi ameaçado de ter os seus bens, incluindo o barracão principal, arrestados pela Justiça, a pedido da Secretaria da Fazenda de Salvador, em decorrência da cobrança de uma dívida de R\$ 840 mil, referentes a taxas atrasadas do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), distribuídas em quatro processos. Esta situação levou à mobilização dos movimentos sociais negros e religiosos de matriz africana para além das fronteiras físicas da cidade de Salvador. Os processos de resistência cultural das minorias étnicas ou formas de vida subalternas proporcionam mecanismos de luta, tendendo a repetir ou reproduzir os valores nos quais foram criados (SALLES JÚNIOR, 2014, s.p)

Nesse sentido, as mobilizações negras pelo direito de expressar suas crenças frente ao forte cenário de intolerância religiosa é uma permanência social, em território nacional. Assim, seja nas reivindicações de acesso a educação formal, no direito a proclamar sua fé, na denúncia ao racismo vigente os movimentos negros se organizam ao longo de sua formação para requerer espaços de sociabilidade e cidadania.

Nesse contexto, a imprensa negra brasileira é uma importante organização do movimento negro. De acordo com Santos (2008) esses jornais tem uma dimensão formativa para a comunidade negra e produzem modos de ser negro e negra, além disso, esses artefatos também denunciavam o racismo no espaço escolarizado. Como pode ser identificado em uma matéria da revista negra gaúcha *Tição*,

Em uma seqüência de depoimentos de professoras negras e brancas para a Revista *Tição* de 1978, cujo título é *Racismo na Educação*, Oscarlinda Krüger, (...), denuncia que o seu cabelo “black” era motivo para que os pais dos alunos questionassem a sua capacidade como professora. O sobrenome Krüger contrastava com sua aparência black e produzia uma versão hibridizada da negritude no Rio Grande do Sul (SANTOS, 2008 ,p. 48).

Segundo Santos (2008) jornais gaúchos como *O exemplo* de 1892, *A Cruzada* de 1905, *A Navalha* de 1931, dentro outros, formaram juntamente com jornais e revistas de outros estados a imprensa negra brasileira. Algumas como, a Revista *Raça*, ainda estão em circulação. De acordo com Cardoso e Lucindo (2015) O jornal *A Voz da Raça* editado pela Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931, pautou a luta pela ascensão social das pessoas negras e da ação antirracista, os autores pontuaram, além da produção de um discurso de combate à discriminação, promoveram espaços escolares para as crianças negras.

Para Abdias do Nascimento, um dos fundadores da FNB, a representação estereotipada do negro e a exclusão social dessa população foi uma das motivações para criar o Teatro Experimental do Negro (TEN), além disso,

Engajado a estes propósitos, surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia (NASCIMENTO, 2004, p. 02).

O TEN, através das expressões artísticas, contestou a hegemonia branca nos palcos e reivindicou o protagonismo negro no teatro brasileiro. Desse modo, os jornais conduzidos por pessoas negras, as sociedades recreativas, as organizações artísticas, as Comunidades Quilombolas, dentre outros podem ser compreendidas, na minha concepção, como movimentos organizados a partir da noção de raça e do enfrentamento às políticas hegemônicas. Nesse contexto, a luta pelo acesso à educação pode ser identificada na primeira edição do Jornal *O Quilombo*, de 1948. O periódico trazia, na tribuna estudantil, um artigo de Haroldo Costa, intitulado “Queremos Estudar”, nele o ex-presidente da Associação Metropolitana dos Estudantes Secundários, rebateu afirmações que a segregação para com a população negra ocorre pelo fator econômico. Coloca que diversos estabelecimentos de ensino proibiram a matrícula de estudantes negros/as como, por exemplo, o Colégio Notre Dame de Sion, Santo Inácio e Nossa Senhora de Lourdes. Compõe o jornal, um artigo, que relata a história de um homem negro que enfrentou durante três anos, consecutivos, os testes de admissão para a escola superior militar, sendo aprovado nas provas e reprovado no exame clínico.

Conforme o mesmo artigo, o candidato ouviu do médico que sua saúde estava em ordem, no entanto, o problema era sua cor. É exposto que quando não havia possibilidade de negar a matrícula o estudante sofreu com casos de racismo no estabelecimento. O jornal *O Quilombo*,⁷ sob direção de Abdias do Nascimento veiculou um programa de reivindicações e dentre elas requereu que enquanto o ensino não fosse gratuito, deveria existir uma política, na qual, os estudantes negros, estivessem na condição de pensionistas do Estado sendo admitidos em estabelecimentos de ensinos particulares secundários e superiores. Nesse contexto, a reivindicação por políticas afirmativas na área educacional ocorria desde o início das mobilizações negras, o acesso educação formal foi uma pauta recorrente.

A proibição de estudar também pode ser vista com indígenas,

⁷ Jornal *O Quilombo*, primeira edição, 1948.

Em 1944, no auge do Estado novo e da participação do Brasil na guerra contra o fascismo na Europa, uma jovem de descendência indígena chamada Jacyara tornou-se o centro de uma discussão pública sobre a natureza do racismo no Brasil. Seus pais adotivos tentaram matriculá-la na escola das Irmãs de Notre Dame. Quando as freiras que dirigiam a escola recusaram sua admissão porque ela não era branca, seus pais e defensores, irritados, levaram sua indignação à imprensa. Segundo carta a um dos principais diários do Rio de Janeiro, o *Diário Carioca*, quando os pais se encontraram com uma das freiras (supostamente) alemãs que dirigiam a escola para tratar da matrícula da filha, perguntaram se havia a possibilidade de que ela sofresse discriminação da escola. A freira pediu para ver a menina e, nas palavras do redator da carta, “respondeu que não podia aceitar a pequeninha índia, filha de nossas selvas, pois no Colegio só havia alunos brancos” (DÁVILA, 2006, p. 17).

Embora o caso de Jacyara não fosse exceção, conforme apontou Dávila (2006), a menina era filha de uma família de classe média que poderia contestar o racismo institucional, sem sofrer tantas represálias que outras pessoas que não estavam na mesma situação sofreriam. O Mito da Democracia Racial brasileira⁸ foi contestado a tal ponto que o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) proibiu a cobertura do caso. O então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema declarou que não existia preconceito de raça no Brasil e que as declarações estavam encerradas. Não seria bom para um governo com fortes características nacionalistas e baseado na falsa harmonia racial, acender esse debate. Assim, é possível depreender que as alegorias de selvageria e incapacidade atribuídas às populações indígenas e analisadas no capítulo I foi um imaginário que persistiu ao longo do processo histórico brasileiro.

Sobre os processos de exclusão, passa a existir outras mobilizações como o surgimento do Grupo Cultural Palmares, em 1971, no contexto da ditadura civil-militar. Nesse sentido, o Grupo Palmares pode ser situado como o primeiro movimento negro contemporâneo. Conforme Campos (2006) o Grupo Palmares atuava em torno de expressões artísticas como poesia, música, livros e personagens com a temática negra, além disso,

As ações do Palmares estruturaram-se a partir da proposta de substituir o 13 de maio pelo 20 de novembro como o principal dia de comemoração para os negros brasileiros. Simbolicamente, propunham romper com a idéia de liberdade concedida por uma concepção de liberdade conquistada, tendo em Palmares e em Zumbi seu referente (CAMPOS, 2006, p. 10).

⁸ Na interpretação de Florestan Fernandes (2008) o mito da democracia racial, na qual, pessoas negras e brancas vivem harmonicamente no Brasil é falso. Em um estudo encomendado pela UNESCO para falar da integração racial brasileira o autor identifica que esse mito foi germinado gradativamente para manter uma lógica social que perseveram as distâncias sociais. Além disso, “Em consequência, ela também concorreu para difundir e generalizar a *consciência falsa* da realidade racial, suscitando todo um elenco de convicções etnocêntricas” (FLORESTAN, 2008, p.313). Sendo assim, difundindo um imaginário de que não existem distâncias raciais em território nacional.

Desse modo, o Grupo Palmares contestou os processos universalistas que formaram a sociedade brasileira. De acordo com Pereira (2010), o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, acatou a ideia do Grupo Palmares e reivindicou o 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. O 20 de novembro têm forte mobilização social para ser reconhecido como um feriado nacional e muitas cidades brasileiras já decretaram a data como feriado, para celebrar o dia da consciência negra⁹.

Outro grupo que utilizou as manifestações culturais para falar das questões negras, em território nacional, foi a Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê. Em 1974, no carnaval de Salvador afirmou a estética negra como bela, invertendo o padrão de branqueamento vigente. O bloco Ilê Aiyê fundou três escolas com projetos socioculturais, o primeiro projeto de alfabetização iniciou dentro do terreiro Ilê Axé Jitolu, através de Mãe Hilda¹⁰. O bloco desde sua fundação denuncia a discriminação racial, através de suas músicas como, por exemplo, a letra de autoria de Paulinho Camafeu: “Que bloco é esse? Eu quero saber. É o mundo negro que viemos mostrar para você” (PEREIRA, 2010, p. 106).

Assim, o Ilê se firmou como uma organização política que denuncia o racismo através da arte. Dessa maneira, Ilê Aiyê demarcou quais questões permeavam a população negra, naquele tempo histórico e como lutariam. O bloco afro carnavalesco Olodum, fundado em 1979, é outro exemplo de grupo organizado em torno das manifestações artísticas que visavam garantir o direito das pessoas negras a espaço de sociabilidade. Segundo Araújo (2002) o Olodum organizou um projeto educacional no contra turno da escola, possibilitando práticas pedagógicas para crianças em risco social, em Salvador.

O surgimento dessas organizações dos movimentos negros e as denúncias de discriminação racial tornaram evidentes que as populações afro-brasileiras se organizavam entorno da questão racial, pelo combate veemente que estes movimentos faziam ao racismo institucional. Conforme Munanga (2004), o conceito de raça originou-se em uma categorização de plantas e animais, realizada pela botânica e zoologia, para após ganhar dimensões nas relações sociais e legitimar as sujeições entre nobreza e plebe. Segundo o mesmo autor, biologicamente a concepção de raça é ineficaz, mas serviu para hierarquizar e estabelecer uma sociedade racializada, na qual, sujeitos brancos são representados como superiores as demais raças.

⁹ Lista das cidades que decretaram feriado, no dia 20 de novembro: Disponível em:< <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2013/11/Estados-e-Munic%C3%ADpios-que-Decretaram-Feriado-no-Dia-20-de-Novembro-dia-da-Consci%C3%A4ncia-Negra1.pdf>>. Acesso em 25 de abril de 2017.

¹⁰ Disponível em:< <http://www.ileaiyeoficial.com/aco-es-sociais/>> Acesso em 15 de maio de 2017.

Nas palavras de Munanga (2004), essa ideologia foi criada por cientista, ou seja, homens letrados que buscavam legitimar seus conceitos sociais. Essas teorias aos poucos foram disseminadas pela sociedade que começou a construir um imaginário racial sobre as diferenças entre grupos humanos. “É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares” (MUNANGA, 2004, p. 20). Sendo assim, para o autor, se raça é inoperante em termos biológicos ela construiu mecanismos sociais de dominação e exclusão. “O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos” (MUNANGA, 2004, p. 22). Se bem que, negar o termo sem pensar suas implicações sociais não acaba com a discriminação que a concepção racializada engendrou. Nesse contexto, quando o MNU identifica que o racismo perpetua as mazelas sociais e que pessoas negras são diretamente atingidas por esse conceito racial, reivindica que o Estado atue com políticas sociais para combater o racismo presente na sociedade brasileira.

Nos anos 70 surgiram várias entidades, em diferentes estados, configurando aquilo que se convencionou chamar de "movimento negro contemporâneo", que se caracterizaria por uma ênfase na denúncia do mito da democracia racial. Segundo esse mito, as relações raciais no Brasil seriam harmoniosas, haja vista a celebração da miscigenação como símbolo da identidade nacional (ALBERTI; PEREIRA, 2006, p.144)

No entanto, as organizações como FNB, nos anos 1930, embora se mobilizassem contra a discriminação, compreendiam que as mazelas enfrentadas pela população negra eram viciosas, por conseguinte inerentes da raça, ou seja, injetavam a mentalidade embranquecida. “Para combater esses vícios criaram diversas campanhas contra o alcoolismo, a desunião, a prostituição feminina” (CARDOSO; LUCINDO, 2015, p.201). Para os autores, ainda que reproduzissem um discurso racial embranquecido, esses movimentos desarticulavam o entendimento que o problema da questão racial estava ligado à maneira como viviam. Essas organizações se articulavam para pensar a questão negra no Brasil.

A estratégia muda quando ao longo de sua trajetória as organizações negras começam a cobrar do Estado as mazelas sofridas. “Ao invés de somente dizer que as/os negras/os não buscam estudar, procuram saber o porquê disso e qual ação seguir para a eliminação desse problema. Ou seja, o “problema do negro” se torna o problema da sociedade brasileira” (CARDOSO; LUCINDO, 2015, p.202). Segundo os autores, o MNU, fundado em 1978, atuava nesse sentido. Essa reflexão traz o primeiro elemento para problematizar o questionamento realizado no capítulo I sobre os deslocamentos de inferiorização e

animalização atribuídas às populações negras ao longo do processo histórico. Na minha concepção, esse deslocamento pode ser compreendido como uma mentalidade relevante para a posterior cobrança das ações afirmativas, pois responsabiliza o Estado pela permanência das práticas discriminatórias e desigualdades sociais, desacomodando o ordenamento social, construído no período colonial, que desumanizava as pessoas negras.

De acordo com Alberti e Pereira (2006), enquanto os movimentos negros se organizavam para participar da *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo* em 2001, os documentos disponíveis sobre o processo demonstram que nos Seminários sucedidos entre 1997 e 1999 não há nenhuma reivindicação específica de cotas para pessoas negras em universidades. Conforme pontuado pelos autores, não há reivindicação específica sobre a proporcionalidade de acesso as pessoas negras em âmbito público e privado, como também a cobrança de uma maior distribuição étnico-racial no ensino universitário. Contudo, a exigência por acesso aos espaços escolares já ocorria, como pontuado anteriormente, em diferentes mobilizações como, por exemplo, as irmandades negras e os jornais negros.

Segundo Alberti e Pereira (2006), a reivindicação concreta ocorreu no relatório enviado para Durban, por ocasião da *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo* e na *Carta do Rio* construída na agenda da pré-conferência. No entanto, a reivindicação por ações afirmativas, em especial por política de cotas, não foi um discurso homogêneo, principalmente em sua origem para esses movimentos. Como pode ser identificado nas palavras de um dos membros dos movimentos negros Ivanir Santos,

Eu lembro quando a gente começou a debater cota e ação afirmativa no movimento negro. O pessoal dizia: "Não. Reforma ... Não vai acontecer nada, isso é a reforma". Hoje, até o MNU [Movimento Negro Unificado, formado em 1978] está defendendo. Porque uma das dificuldades que o movimento negro teve e tem tido é não ter uma bandeira unitária. O que nós tínhamos de unidade era: contra o 13 de Maio, dia nacional de protesto, 20 de Novembro e contra o racismo. A massa negra não consegue visualizar a luta anti-racista. Ela não consegue ligar: ser contra o racismo em que a beneficia? Com a ação afirmativa ela passa a entender: é vaga na universidade, é vaga no shopping center, onde o cara não te emprega. Aí o cara entende, aí você está mostrando um caminho concreto. (...) Não que cota seja a maravilha, mas ela é nossa tática; nossa estratégia são as políticas de ação afirmativa, que a sociedade tem W e fazer. Não dá mais para você viver em uma sociedade como essa (ALBERTI; PEREIRA, 2006, p.156).

Além disso, Ivanir também expõe que no relatório oficial para a Conferência de Durban ele sugere a adoção das cotas no documento. Dessa forma, fomenta a abertura do debate sobre a temática. Essa reivindicação causou diversos debates em torno das políticas públicas afirmativas. Hélio Silva Jr., militante do movimento negro desde a década de 1970, foi o relator do

documento enviado à Durban, no qual está inserida a demanda das cotas para pessoas negras. Sobre o relatório ele pontua: “(...) ele expressou boa parte daquilo que o movimento negro entendia que era o mais importante. Inclusive as cotas, que foi no que a mídia mais se fixou” (ALBERTI; PEREIRA, 2006, p.148). Para os autores, esse movimento impulsionou a geração de cotas já no ano de 2001, no estado do Rio de Janeiro. Como é possível identificar, as trajetórias dos movimentos negros brasileiros gradualmente responsabilizam e cobram o Estado pelas mazelas criadas desde o período colonial e pela falsa abolição que não tirou as pessoas negras da condição social de inferioridade. Nesse sentido, tensionaram o debate sobre a questão racial no país e a implementação de políticas públicas de combate à desigualdade.

2.2 Ações afirmativas: As populações indígenas, quilombolas e negra na agenda política nacional

É possível compreender as ações afirmativas como medidas de equiparação para populações excluídas de alguma forma dos espaços sociais. De acordo com Munanga, “elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (MUNANGA, 2003, p.177). As ações afirmativas devem ser transitórias até que as desigualdades cessem. Em relação aos processos educacionais é possível identificar que o ideal de tutela foi imposto aos indígenas e à população negra, dentre elas quilombolas, práticas excludentes de inferiorização e animalização.

As ações afirmativas intentam equiparar através de políticas de Estado grupos em desigualdade. Nascimento afirma, “a importância fundamental das políticas de ação afirmativa está no fato de que são políticas de recomposição do social, do econômico, do político e do cultural, pois abalam estruturas constituídas e naturalizadas na sociedade” (NASCIMENTO, 2003, p. 03). Nesta perspectiva, analiso as ações afirmativas, compreendendo a mesma como uma política de forte mobilização social, “não uma política gestada pelo Estado brasileiro” (SANTOS, 2014, p. 48). Para o autor, essas políticas não são prioridade das agendas governamentais com apoio concreto e consistente, ou seja, não compõem efetivamente as plataformas políticas governamentais e foram adotadas a partir de mobilizações sociais, conforme, sinalizam Santos (2014) e Alberti e Pereira (2006).

Assim, a partir dessas reivindicações, a primeira vez que o Estado Brasileiro assume o racismo vigente no país acontece no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC. De

acordo com Santos (2014), FHC foi um dos intelectuais que pesquisou o racismo em território nacional e o primeiro chefe de Estado que “(...) declarou pública e oficialmente que havia discriminação racial ou racismo contra a população negra” (SANTOS, 2014, p. 55). Essa declaração estava no contexto da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida” realizada em 1995, pelos movimentos sociais negros.

De maneira contundente, as vozes presentes na Marcha renovaram as denúncias do racismo e da discriminação racial, pressionando o governo brasileiro a tomar providências em tempo hábil. Além disso, as altissonantes denúncias foram convertidas em um programa de ação entregue ao chefe de Estado brasileiro: o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, que continha várias propostas de combate ao racismo (SANTOS, 2014, p.50).

De acordo com Santos (2014), entre as propostas estavam o desenvolvimento de ações afirmativas para pessoas negras em cursos profissionalizantes e universidades, como também concessão de bolsas para jovens acessarem e concluírem o Ensino Fundamental e Médio. As reivindicações pressionaram o governo FHC a alterar o discurso de Estado universalista para um Estado que tem consciência do racismo que estrutura a sociedade.

Nessa conjuntura, foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da população negra – GTI, com a finalidade de estabelecer políticas públicas para essa população. O grupo se efetiva com a demanda contribuir com discussões sobre a questão étnico-racial em articulação com os ministérios.

Para as populações indígenas, a primeira alteração consistente da legislação brasileira foi a Constituição de 1988, na vigência do governo José Sarney. A Constituição deslocou o discurso tutelar e assimilacionista para o discurso de reconhecimento da diferença. Na esfera educacional a Constituição deliberou que “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” (BRASIL, 1988, s/p). Embora se identifique o deslocamento discursivo o princípio norteador da lei converge com a estrutura educacional ocidental, ou seja, o ensino da Língua Portuguesa está em primeiro plano. Enquanto os diferentes idiomas originários estão secundarizados nessa deliberação.

Nesse sentido, uma das hipóteses a ser elencada é que a herança tutelar, na qual o/a indígena somente se qualifica como cidadão/ã quando assimila a cultura do Estado nacional, preponderou na deliberação. Nesse sentido, outro elemento relevante para problematizar o questionamento sobre o ideal civilizatório é que esse ordenamento social estruturou as

normatizações educacionais para as populações indígenas. Contudo, a Constituição de 1988 concebeu importante alteração jurídica. “Pela primeira vez, deixou de ser atribuição do Estado legislar sobre a integração dos povos indígenas, ou seja, sua desintegração como povos etnicamente diferenciados, cabendo-lhe, ao contrário, o dever de garantir o direito à diferença” (BRAND, 2002, p.32). Conforme analisado no capítulo anterior, desde a invasão e a colonização do território nacional o intento do Estado era assimilar as populações indígenas, a Constituição de 1988 ainda que com entraves desloca esse entendimento e é um importante parâmetro do texto constitucional.

Para as populações quilombolas, a Constituição Federal de 1988, assim como para os povos indígenas, foi um importante marco no processo de reconhecimento a diferença. “Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, s/p). Conforme Souza (2008) e Souza (2010), as mobilizações dos movimentos sociais negros, em especial os movimentos quilombolas a partir de 1970, convergiram para a aprovação desse artigo na Constituição brasileira. Anterior a essa legislação os regulamentos criminalizavam as populações quilombolas.

Nesse sentido, Reis (1995) salienta que no período colonial os/as quilombolas que fossem capturados/as poderiam ter parte dos membros de seus corpos cortados. O Estado representava essas pessoas como *negros fugidos* que contrariavam o ordenamento social imposto.

Em 1740, em correspondência entre o Rei de Portugal e o Conselho Ultramarino, quilombos ou mocambos foram definidos como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em partes despovoadas, ainda que não tenham ranchos levantados, nem se achem pilões neles (SOUZA, 2008, p.03) .

Entre o período colonial e o período republicano com o advento da Constituição de 1988 houve relevante deslocamento no texto jurídico para as populações quilombolas, pois em seu artigo nº 68 reconhece o direito à territorialidade dessas comunidades em consequência adota outro ordenamento de Estado, essa lógica reconhece essas populações como sujeitos históricos ao perfilharem perspectivas territoriais. No entanto, a legislação de 1988 não formalizou como seria o reconhecimento aos territórios quilombolas. Assim, estabelecem uma normativa sem preverem as especificidades que garantiram a formalização da posse territorial.

Nessa conjuntura, o I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, em 1995, realizado durante a Marcha para Zumbi os movimentos quilombolas juntamente com os movimentos negros reivindicam ações do Estado para o combate ao racismo e a efetividade de políticas públicas para essas populações. O II Encontro realizado, em 2000 as comunidades quilombolas agrupam-se em torno de suas especificidades e por visibilidade de suas demandas.

No II Encontro, fica essa marca de aproximar e reafirmar a parceria com todos os movimentos, mas de assumir para os quilombolas a representatividade do Movimento Quilombola. Assumimos de forma bastante incisiva, no encontro de Salvador, que enquanto representação de voto na Coordenação Nacional só poderia ser de quilombola. Isso significava que reconhecíamos a importância de todas as outras organizações e pessoas que contribuíam com o movimento, mas ao mesmo tempo chamávamos pra nós a responsabilidade de nos representar (Givânia Silva, liderança quilombola) (SOUZA, 2008, p.15).

Nessa conjuntura de amadurecimento das reivindicações e organização dos movimentos quilombolas que foi aprovado o Decreto nº 4.887/2003. Esse decreto institui procedimentos administrativos não especificados no Art. 68 da Constituição Federal de 1988, com referência a delimitação, demarcação e titulação das terras. Além disso, delibera que:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003, s/p).

Nesse sentido, embora com entraves, a Constituição de 1988 foi um importante marco jurídico para as populações quilombolas. E, por conseguinte, a aprovação do Decreto nº 4.887/2003 que normatizou a posse da terra, como também a identificação dos/as quilombolas foi uma relevante deliberação. Assim, essas normativas representam um deslocamento do imaginário de *perigo social* de *negro fugido* atribuído às populações quilombolas no período colonial para o reconhecimento do direito à territorialidade dessas comunidades.

Outra política pública relevante na agenda nacional foi à criação da Fundação Cultural Palmares (FCP) fundada em 1988 com a finalidade de promover e preservar a cultura afro-brasileira, órgão vinculado ao Ministério da Cultura. Conforme Alberti e Pereira (2006), essa política de governo dialoga com as mobilizações dos movimentos negros. De acordo com os autores, em 1988 quando diversos grupos organizaram protestos em alusão a falsa abolição da escravização a FCP foi criada, no governo de José Sarney. Entre as ações que desenvolve, a

FCP é responsável por certificar a existência das Comunidades Quilombolas em território nacional. Conforme informações disponíveis no site¹¹, mais de 1.500 Comunidades foram certificadas em território nacional e no estado do Rio Grande do Sul foram 94, até o ano de 2016.

Em especial, para as populações indígenas em consonância com a Constituição de 1988 está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, aprovada na vigência do governo FHC, em 1996. A LDB estabelece novas dinâmicas para os processos educacionais indígenas e ratifica a utilização dos idiomas originários nos processos de aprendizagens, além disso, institui que para atuar na Educação Básica o/a profissional deve ter formação em nível superior. A partir dessa demanda para atuar nas escolas indígenas era necessário graduar-se. Nas palavras do indígena Wanderlei Dias Cardoso, da etnia Terena: “Em 1996, saiu a LDB, que orientava que o professor tivesse formação em nível superior. E os Secretários Municipais disseram então: “Se vocês quiserem continuar dando aula nas aldeias, vão ter que entrar na faculdade” (SOUZA LIMA; HOFFMANN, 2007, p.56). Conforme Wanderlei, foi nessa conjuntura que ocorreu o ingresso na universidade, para ele permanecer no Ensino Superior é um grande desafio, pois é necessário construir o formato dos cursos convergindo com as lideranças e os/as discentes.

Não há referência específica na LDB de 1996 sobre o acesso da população indígena à Educação Superior. “Constatou-se que na transição do governo FHC para o de Lula não havia no MEC informações sobre os indígenas que cursam o Ensino Médio e o Ensino Superior” (SOUZA LIMA; HOFFMANN, 2007, p.96). Essa falta de informações invisibiliza as populações originárias. Sem mensurar qual o acesso dessas populações à educação escolarizada é complexo elaborar políticas públicas efetivas. Nesse sentido, essa situação nos auxilia a problematizar o quanto o ideal civilizado de sujeito universal é uma continuidade do processo histórico para as populações indígenas em território nacional.

Assim, o que ocorreu no governo FHC foi uma mudança discursiva, na qual o Estado reconhece o racismo no Brasil. No entanto, Santos (2014), assevera que essa alteração de linguagem do Estado brasileiro personificada pelo então Presidente da República FHC manteve-se nas relações discursivas e não houve medidas afirmativas concretas.

O Estado, com políticas voltadas às prerrogativas do sujeito universal, não foi defendida pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no campo discursivo. Conforme Santos (2014), Lula compreendia que o Estado brasileiro não poderia ficar imparcial nas questões

¹¹ Disponível em:< http://www.palmares.gov.br/?page_id=88>.

raciais e nos processos de discriminação. Conforme Souza Lima e Hoffmann (2007), o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND é um edital de apoio à formação da docência indígena e foi criado com recursos do Programa Diversidade na Universidade de FHC, mas instituído no governo Lula. Esse programa repassava verbas para as universidades que quisessem desenvolver cursos de Licenciaturas específicos para indígenas. Em relação à avaliação do Programa é exposto: “Ao longo do mesmo ficou evidente que ações desse porte não são compatíveis com recursos temporários como os oriundos da cooperação técnica internacional, mas que deveriam ser matéria de investimentos permanentes do Estado brasileiro (SOUZA LIMA; HOFFMANN, 2007, p.15). As dinâmicas desenvolvidas na organização e execução da política para as comunidades indígenas fragiliza a efetividade do PROLIND, pois desenvolve uma ação afirmativa condicionada a aprovação de um edital de caráter temporário.

Na esteira de fragilização das políticas afirmativas por parte de ações de governo está o Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004, enviado ao Congresso Nacional. Esse sistema tinha por finalidade instituir que cinquenta por cento das vagas do Ensino Superior seriam reservadas para estudantes de escolas públicas. A proposta também estabelecia a reserva de vagas para negros/as e indígenas.

Assim, em 2009 o projeto foi arquivado,

Lula não exigiu da sua base governista, nessa Casa do Congresso, que ela desse apoio concreto à aprovação desse projeto. Ou seja, o governo Lula não utilizou “o rolo compressor governista”, tantas vezes mobilizado quando o assunto era de seu interesse. Em certo sentido, isso indica que, para o governo Lula, a pauta da igualdade racial não era tão importante assim como imaginavam e/ou afirmavam os defensores de políticas de promoção da igualdade racial (Santos, 2014, p.68).

Como pode ser observado, o argumento de neutralidade foi rechaçado no campo discursivo do governo Lula, mas na ordem prática essa foi mantida nos espaços deliberativos. Por outro lado, houve nesse governo a criação de políticas específicas como, por exemplo, a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial destinado a garantir à população negra promoção da igualdade racial, combater a intolerância e a discriminação. Essa legislação foi promulgada na vigência do governo Lula. Contudo,

A omissão do governo Lula também ficou evidente quanto à falta de apoio à versão do Estatuto da Igualdade Racial, que continha propostas de sistema de cotas (...). Isto ficou patente no período de pré-julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 186, (...). Antes do

juízo final dessa Arguição, várias instituições públicas e privadas protocolaram petições no STF solicitando participar do desse [sic] julgamento como *Amicus Curiae* (amigo da corte), para defender o sistema de cotas da UnB. O PT, apesar de avisado pelo Advogado Humberto Adami para peticionar no STF e também defender o sistema de cotas, perdeu o prazo para tal (SANTOS, 2014, pp. 74-75).

Conforme pode ser identificado na citação acima, o processo de aprovação do Estatuto da Igualdade Racial continha a reivindicação de cotas no Ensino Superior e não foi defendida na ocasião pelo Partido dos Trabalhadores – PT do ex-presidente Lula, como também não ocorreu na defesa do Sistema de cotas implementado pela Universidade Federal de Brasília – UnB. De acordo com Santos (2014), outras propostas de ações afirmativas para pessoas negras estavam presentes no Estatuto como, por exemplo, a reserva de vagas em peças publicitárias e na televisão e em legendas de partidos políticos. No entanto, não houve mobilização da base parlamentar para aprová-las. “O senador Paulo Paim (PT–RS), autor do projeto de Estatuto da Igualdade¹², disse que “os temas mais importantes foram retirados, sobre os quilombos, cotas. Voltou para o Senado um estatuto mais light” (SOUZA, 2010, p.44, grifos da pesquisadora)

Nesse sentido, é possível observar que as políticas afirmativas não eram prioridade de governo. Por outro lado, uma ação antirracista relevante do governo Lula foi à criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. Ainda assim, essa Secretaria foi criada e a ela destinada poucos recursos, o que resulta em uma política de vitrine que não possibilita o alcance devido. Conforme relatório de pesquisa emitido pela SEPPIR em 2004, o orçamento total destinado a Secretaria foi de 18,9 milhões¹³, nos anos subsequentes teve acréscimo de verba. Apesar disso, em 2010 foram liberados 22. 133.086,00 dos aproximadamente 40 milhões previstos¹⁴. Nesse sentido, é possível identificar que do montante de recursos previstos, uma parcela considerável é retida, a consequência desse cenário é que as populações que deveriam ser beneficiadas não o são. Sem verba essa política somente fica de vitrine para um governo que pretensamente combate o racismo.

Além disso, conforme o Tribunal de Contas da União – TCU, foi auditado em 2014 o Programa Brasil Quilombola – PBQ administrado pela SEPPIR com a finalidade de averiguar

¹²Projeto de Lei 6264/2005 (Estatuto da Igualdade Racial). Disponível em:< <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=307731>>.

¹³Disponível em:< <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-pesquisas/planejamento-orcamento-e-a-promocao-da-igualdade-racial-ipea>>.

¹⁴Disponível em:< <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos/RELATORIO%20DE%20GESTaO%20SEPPIR%20PR%202009.pdf>>.

divergências orçamentárias divulgadas. Segundo relatório¹⁵, o Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA) asseverou que foram executados 14% dos recursos previstos para o Programa, enquanto a SEPPIR afirmou, em nota pública¹⁶, que dos 18 milhões autorizados pela Lei Orçamentária Anual – LOA de 2012, 5,16 milhões foram liberados e 99% do orçamento executado, naquele ano. O TCU realizou análise dos recursos e divulgou que a Secretaria não informou os dados da execução orçamentária para as comunidades quilombolas, entre os anos de 2012 e 2015 o que impossibilitou a transparência das ações.

Segundo relatório emitido pelo TCU, o PBQ é um conjunto de ações governamentais que deveria investir na melhoria das condições de vida das comunidades quilombolas, ou seja, em ações de acesso a terra, à educação, à saúde, à habitação e ao emprego. A escassez de verba que é efetivamente liberada e a carência de dados são entraves nas ações de combate ao racismo, pois não permitem mensurar se os recursos públicos estão promovendo ações sociais de combate a desigualdades de maneira efetiva.

Assim, observa-se que as demandas das populações quilombolas são secundarizadas com cortes orçamentários ou falta de transparência no processo. Essa situação pode colaborar para que os recursos em políticas de combate ao racismo não sejam aplicados. Nessa conjuntura, a SEPPIR pode servir somente como vitrine de uma política de governo.

Ao analisar a quantia irrisória de verba recebida pela SEPPIR e pela Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres – SPM, Fonseca (2009) conclui que: “São mais ações de marketing do que um ato concreto, pois não se faz política séria, responsável e coerente somente com discurso: são necessários recursos públicos para efetivar programas e projetos sociais” (FONSECA, 2009, p.104). Em minha concepção, somente com políticas concretas teremos a dimensão do que uma Secretaria destinada a *promoção da igualdade racial* pode auxiliar na diminuição das desigualdades sociais e no enfrentamento ao racismo.

Em relação ao sistema educacional, especificamente, a Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da História e da Cultura afro-brasileira e africana, estabelecendo importante mudança, considerando o currículo eurocêntrico. A Lei 11.645/2008 que torna obrigatório, no estabelecimento de Ensino Fundamental e Médio, o estudo da História Indígena e Afro-brasileira, são exemplos de ações afirmativas instituídas na vigência do governo Lula.

Em minha compreensão, ambas as normativas são representadas, em muitos contextos, nas datas específicas do calendário escolar e seu contínuo desenvolvimento curricular é encarado

¹⁵ Disponível em: < www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos/nota-publica-pbq >.

¹⁶ Disponível em: < www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/.../AC_2771_40_14_P.doc >.

com hostilidade pela comunidade escolar, muitas vezes por falta de orientação pedagógica e/ou pelo racismo que estrutura a forma como serão as relações sociais.

Alguns professores podem resistir a trabalhar os novos conteúdos relacionados à lei por julgá-los desnecessários, pois, para tais professores, a noção de uma sociedade racialmente igualitária parece estar profundamente arraigada, o que pode ser fruto de seus saberes construídos no decorrer do tempo (...) (Santos, 2010, p. 50).

Essas legislações demandam uma nova perspectiva para as práticas educacionais, pois almejam estabelecer uma ruptura com os mecanismos de universalidade do ensino construído ao longo do processo histórico brasileiro. “Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (MUNANGA, 2005, p.15). Essa constatação não se aplica a totalidade dos espaços escolares, pois muitos/as docentes, estudantes, bem como movimentos sociais empenham-se para que as culturas negras, quilombolas e indígenas estejam no currículo. Assim, considero que debater o racismo e a história e cultura afro-brasileira e indígena impulsionam rever o imaginário social hegemônico e confrontar seu discurso universal.

Nesse seguimento, outro exemplo de ação afirmativa é o Programa Universidade Para Todos – PROUNI, criado em 2004, que visa conceder bolsa de estudos em instituições privadas para pessoas que tenham cursado o Ensino Médio em escolas públicas ou escolas particulares como bolsistas integrais, com reserva de vagas para negros/as e indígenas. Conforme Santos (2014), 47,25% dos sujeitos ingressos no Programa se autodeclararam negros/as.

(...) ao que tudo indica, foi mais uma tentativa do Poder Executivo, ou seja, do governo federal, de retirar a pressão constante e crescente, especialmente dos movimentos sociais negros, pela implementação do sistema de cotas para estudantes afro-brasileiros nas universidades públicas (SANTOS, 2014, pp.73-74).

Essa política, conforme Santos (2014), não recebeu resistência dos opositores das cotas, pois os mesmos sabem que as instituições privadas não têm a mesma qualidade que as públicas, na maioria dos casos. Embora o PROUNI seja uma ação de relevante acesso da população negra ao Ensino Superior, a oferta de bolsas nessas universidades mantém a

transferência de verba do setor público para o privado e não aprofunda o debate sobre a redemocratização das instituições públicas.

No contexto internacional,

A primeira vez que se ouviu falar em Ações Afirmativas foi na Índia, quando, em 1950, foram redigidos, na Constituição indiana os Artigos 16 e 17, que proibiam a discriminação com base na “raça, casta e descendência”; aboliam a “intocabilidade”; e instituíam um sistema de Ação Afirmativa, chamado de “Reservas” ou “Representatividade Seletiva”, nas assembleias legislativas, na administração pública e na rede de ensino. (...) Foi nos Estados Unidos que passou a ser usado e difundido o termo Ação Afirmativa. O que desencadeou a luta por estas políticas foram as reivindicações da população afro-norte-americana pelos Direitos Civis nos anos 50 (NETO; PEREIRA; BRITO, [et. al], 2010, p.95).

No cenário nacional, a Conferência de Durban, realizada, em 2001, na África do Sul, impulsionou a discussão, a proposta foi discutir com diversos países o racismo, a xenofobia e ações correlatas e a intolerância. Representantes dos movimentos negros, indígenas e outros setores sociais estiveram presentes, uma das pautas dos movimentos negros de maior visibilidade foi à solicitação de que as cotas para pessoas negras em universidades fosse uma política referendada. Essas mobilizações procuraram pressionar o governo para reparação pelos agravos que pessoas negras sofreram no Brasil.

A primeira experiência de ações afirmativas para as populações indígenas foi a Lei nº 13.134 de 18 de Abril de 2001, onde asseguravam, inicialmente, que cada instituição de ensino deveria disponibilizar três vagas nos vestibulares de cada universidade estadual para integrantes das sociedades indígenas paranaense. Conforme a Lei nº 14.995 de 09 de janeiro de 2006, houve uma modificação na redação da lei anterior, tornando-se asseguradas seis vagas. A lei possui algumas características específicas, a primeira é o regionalismo, pois só podem participar dos processos indígenas pertencentes ao território do Paraná. O regulamento não utiliza o critério da autodeclaração, os/as candidatos/as precisam comprovar com diversos documentos seu pertencimento étnico e que realmente residem nessas comunidades. A Lei de cotas para os povos indígenas do Paraná foi à primeira política de ação afirmativa instituída a considerar a questão étnico-racial. Em novembro de 2001, a Lei de cotas para pessoas negras foi aprovada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, também pertencente ao estado do Rio de Janeiro.

A discussão sobre a presença negra e indígena foi intensificada ao longo do governo de Dilma Rousseff do PT. Em seu mandato foi promulgada a Lei 12.711/2012, conhecida

como *Lei de Cotas*, “Não por acaso isto aconteceu meses depois do Supremo Tribunal Federal ter reconhecido a constitucionalidade de políticas públicas e de formas de seleção vestibular de estudantes que levem em consideração a raça ou a cor dos candidatos” (GUIMARÃES, 2013, p.02). Muitas universidades, inclusive a FURG, já haviam utilizado sua autonomia para propor e executar alguma forma de política afirmativa antes de sancionada a *Lei de Cotas* pelo poder executivo.

A medida só foi promulgada pela Chefa de Estado posterior a Jurisprudência do Superior Tribunal Federal – STF. Dentro da esfera de reserva de vagas está a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que garante 20% das vagas em concursos públicos federais para negros/as, aprovada no governo Dilma. Essa política foi aprovada somente após a promulgação da Lei de cotas no Ensino Superior, ou seja, as polêmicas causadas pelas cotas, citadas por Guimarães (2013), Santos (2014) e Alberti e Pereira (2006), pode ser uma das causas da morosidade de um Governo Federal em época de promulgar a referida legislação. Nesse sentido, é possível perceber que as políticas afirmativas foram frutos da pressão de movimentos sociais e não uma agenda política efetiva. As ações nesses governos estiveram mais no campo discursivo do que em ações concretas e contínuas e, somente, foram sancionadas após forte acirramento social.

Se na conjuntura dos governos petistas a SEPPIR não utilizou a transparência em suas ações, conforme TCU. Após o processo do impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, tomou posse o governo ilegítimo de Michel Temer. Como chefe do Estado ele sancionou a Medida Provisória nº 726, convertida na Superior Tribunal Federal – STF Lei 13.341/2016, que estabelece a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos e transfere a competência para o Ministério da Justiça e Cidadania. A SEPPIR havia ganhado status de Ministério em 2015. As ações referentes à mencionada Secretaria em ambos os governos podem ser representadas como fragilização da política, pois compreendo que é preciso considerar que a aglutinação de pastas tem como consequência o reducionismo das questões sociais, raciais e de gênero. E minha interpretação, se nos governos FHC, Lula e Dilma a questão negra ganhou força discursiva, no governo ilegítimo Temer o Estado brasileiro retrocede ao seu caráter universalista que minimiza as especificidades dos distintos grupos sociais.

Entre as universidades e os sujeitos periféricos existia uma barreira com elementos complexos de transpor, como as desigualdades de classe, gênero, raça e acessibilidade.

Num esforço de síntese e incorporando as diferentes contribuições, podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

A partir das palavras da autora citada acima, é interessante perceber que um dos pontos relevantes a ser apreendido é que a presença de estudantes oriundos/as de camadas periféricas, indígenas, negros/as, quilombolas, deficientes abalam a naturalização das relações existentes no espaço acadêmico. Perceber que nem todos/as discentes têm as mesmas necessidades acadêmicas é identificar, primeiramente, que ocorre desigualdades no processo de ensino aprendizagem e isso está fortemente relacionado às características que se afastam do ideal de sujeito universal, construído desde a formação do território nacional.

Assim, quando uma pessoa com deficiência física não consegue acessar uma sala de aula, porque o local não foi projetado para que a mesma adentre naquele espaço, quando uma pessoa cega ou surda não pode acompanhar o resto da turma, pois a ela não foi disponibilizado materiais e pessoal capacitado para essa finalidade. Quando o conteúdo estudado não aborda a história de sua pertença étnica, sexual, gênero ou qualquer outra especificidade, é possível perceber que o conhecimento e os espaços educativos e as legislações foram elaboradas para dialogar com o ideal civilizatório que cria pedagogias excludentes para quem não preencha tais parâmetros.

Nessa perspectiva, criam-se agentes de exclusões sociais. “A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo "saudável", que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, à sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção” (SILVA, 2006, p.04). Sendo assim, entendo que os espaços foram projetados para o sujeito branco, heterossexual e sem deficiência, quando pessoas que não preenchem essas categorias acessam esses locais, as estruturas entram em conflito. “Os considerados fortes sentem-se ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível, conquanto se é humano” (SILVA, 2006, p.04). As ações afirmativas requerem que o Estado assuma seu papel na efetivação de políticas públicas que garantam a inserção e a permanência dos sujeitos historicamente excluídos aos espaços que lhes são seus de direito.

Nessa conjuntura, a política de cotas, especificamente, em universidades não é um processo unânime, mas uma necessidade prática e urgente.

Quando verificamos os dados do início do século XXI, constatamos que 2,2% dos negros (pardos e pretos) chegaram ao ensino universitário no país. Ou seja, apenas 16 milhões de jovens- em um universo de cerca de 80 milhões no Brasil, segundo dados do censo de 2000 – conseguiram chegar a esse nível de ensino. No caso da população branca, esse número é três vezes maior (FONSECA, 2009, p.99).

Assim, em minha concepção, a construção ideológica racializada criou perspectivas desiguais e relações sociais de subalternidade. Nesse contexto, os movimentos sociais negros foram ativos na reivindicação de ações públicas concretas para pessoas negras. Conforme Alberti e Pereira (2006), esse movimento social participou da discussão sobre a criação de políticas públicas de promoção de igualdade racial, além da reivindicação específica de cotas para as pessoas negras em universidades.

Ao pesquisar as ações afirmativas, em especial o processo seletivo específico para indígenas e quilombolas, foi necessário anteriormente historicizar, mesmo que de maneira breve, o processo educacional brasileiro e o projeto de Estado para pessoas indígenas e negras, e as especificidades quilombolas.

Nesse sentido, ao abordar as ações afirmativas no Brasil, no meu entendimento, é necessário investigar a trajetória dos movimentos sociais negros e suas reivindicações por políticas de cotas no Ensino Superior Brasileiro. Para, além disso, ao pesquisar a questão negra, indígena e quilombola na agenda política nacional percebe-se que as mesmas possuem, em sua maioria, poucos recursos, falta de transparência na execução das verbas e ações temporárias sem execução de verba específica. Esses elementos são relevantes, pois endereçam qual a posição de diferentes governos em relação às ações afirmativas e às fragilidades de se instituir políticas específicas em um país que construiu, ao longo de seu processo histórico, a alegoria universalista como ideal de sociedade. Assim, considero relevante aprofundar, no subcapítulo subsequente, se a política endereçada às comunidades indígenas e quilombolas desenvolvidas pela FURG estão em consonância com essas práticas ou rompem a lógica nacional.

2.3 Ações Afirmativas: a política de cotas

De acordo com Alberti e Pereira (2006), no contexto da Conferência de Durban e como uma das reivindicações dos movimentos sociais negros é que foi aprovada a Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001, que instituiu cotas de 40% para população negra na UERJ

e na UENF, a regulamentação foi revogada. A lei nº 4.151, de 04 de setembro de 2003 decretou novo regulamento para o sistema de cotas,

Art. 1º – Com vistas à redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos seguintes estudantes carentes:

- I**– oriundos da rede pública de ensino;
- II**– negros;
- III**– pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas (BRASIL, 2003, s/p).

Assim, essa normativa representou uma efetiva ação do Estado para o combate ao racismo, pois almejou promover uma experiência de acesso à educação formal para grupos vulneráveis. Como pode ser identificado na legislação apresentada acima, as pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas também foram contempladas pelo regulamento.

Em minha concepção, a reivindicação dos movimentos negros por acesso ao Ensino Superior foi uma das organizações sociais responsáveis por abrir o debate público sobre as desigualdades educacionais existentes no Brasil e o quanto a questão racial está ligada a esse processo. Além disso, “o debate sobre a democratização do ensino superior passou a ter como eixo central a política de cotas” (SANTOS, 2004, p.17). A reivindicação por cotas tensionou a sociedade brasileira a encarar a questão racial, seja para contrariar a política de reserva de vagas como para defendê-la. Nesse sentido, desloca o entendimento de que as desigualdades sociais entre pessoas negras, indígenas e brancas é um problema somente das populações afro-brasileiras e originárias.

Assim, a mudança de mentalidade, citada acima, ficou mais abrangente quando as universidades federais adotam sistemas de cotas em suas instituições.

Propor cotas é abrir a discussão, até agora silenciada, sobre a sociedade racista em que vivemos; reconhecer que essas práticas estão presentes também em nosso ambiente acadêmico é forçar uma tomada de posição por parte de todos nós para reverter esse quadro e construir as bases para um ambiente universitário livre de práticas racistas e discriminatórias (CARVALHO, 2004, p.63).

Nesse contexto, José Jorge de Carvalho e Rita Segato, em 2003, apresentaram a proposta de reserva de vagas para o conselho deliberativo da UnB aprovando 20% de vagas para pessoas negras e 15 vagas para indígenas. A discussão contou com ampla participação dos movimentos negros, discentes, docentes, como também movimentos indígenas. “E no

mês de agosto, o primeiro grupo de 378 estudantes negros que entraram pela política de cotas iniciou seus estudos acadêmicos” (CARVALHO, 2004, p.62). De acordo com o mesmo autor, a UnB foi à primeira Universidade Federal a estabelecer o sistema de cotas para pessoas negras e vagas para indígenas no país.

Do debate proposto em Durban até a adoção da política de cotas em universidades públicas brasileiras, via legislação federal em 2012, a sociedade brasileira atravessou uma longa trajetória de discussão sobre a questão racial e as desigualdades sociais no Brasil. Após anos de debate, em 2012, a *Lei de Cotas* foi promulgada. Esse regulamento, reflete os esforços dos movimentos negros na luta por políticas antirracistas e pela democratização do ensino. A política de cotas no Brasil é social com recorte racial, ou seja, os estabelecimentos de ensino superior reservarão, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado o Ensino Médio em escolas públicas, metade das vagas são reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*. A medida contempla o recorte racial, realizado conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de cada estado. No Rio Grande do Sul, 16,13% da população se autodeclarou preta, parda ou indígena, nesse sentido, as vagas serão destinadas observando esse critério.

Além disso, as instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado o Ensino Fundamental em escolas públicas, conforme as prerrogativas raciais e de renda. Em meu entendimento, adotar a política de cotas na Educação Superior e nos Institutos Federais é romper com o privilégio branco e elitista de acesso a esses espaços. Desde a formação do território nacional, segundo análise do primeiro capítulo, os caminhos da educação formal foram pautados por homens brancos e letrados como, por exemplo, os Jesuítas. Esses sujeitos direcionavam suas ações para a formação universalista de sujeito que assimilava os modos e costumes europeus.

É preciso enfatizar ainda que a exclusão racial ocorreu em todas as universidades públicas do Brasil, de Norte a Sul e de Leste a Oeste, aproximadamente na mesma proporção. Em outras palavras, a média nacional de estudantes negros no ensino superior é bastante próxima da média de negros em qualquer universidade pública. Das 53 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), não há sequer uma que seja integrada racial e etnicamente. É uma regra sem exceções (CARVALHO, 2004, p.64).

A entrada de pessoas negras, dentre elas quilombolas, e indígenas no espaço acadêmico tenciona a discussão sobre a representação étnico-racial que as universidades públicas brasileiras

tiveram ao longo de suas histórias. Muitos movimentos contrários a *Lei de Cotas* publicizaram seu descontentamento com a política afirmativa como, por exemplo, o manifesto “Carta Pública ao Congresso Nacional – Todos têm direitos iguais na República Democrática”, veiculado pelo Jornal Folha de São Paulo¹⁷ em 2006, no qual, um movimento social composto por docentes, artistas e acadêmicos alegou que as ações afirmativas criariam conflitos raciais nas universidades. Florestan Fernandes analisou o mesmo argumento quando escreveu o livro *A integração do negro da sociedade de Classe*, tendo sua primeira edição em 1964 e pontuou:

Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para integração gradativa da “população de cor”, fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização de direitos e garantias sociais. Pois é patente a lógica desse padrão histórico de *justiça social*. Em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrenta-se “o homem negro” aos grilhões invisíveis de seu passado, a uma condição subhumana de existência e uma disfarçada servidão eterna. (...) Engendrou-se, assim, um dos grandes mitos dos nossos tempos: o mito da “democracia racial brasileira” (FERNANDES, 2008, p. 309).

Dessa forma, não abordar as questões étnico-raciais acomoda a sociedade a naturalizar o racismo presente no Brasil. Aconteceu no cenário brasileiro diversas ações de resistência contra a política de cotas como, por exemplo, a ação ajuizada pelo Partido Democratas (DEM) no STF¹⁸.

Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 186. Nela, o DEM, baseando-se e apoiando-se em argumentos de alguns intelectuais brasileiros, questionou judicialmente a política de ação afirmativa para estudantes negros implementada pela Universidade de Brasília (UnB), por meio do sistema de cotas. Essa ADPF foi considerada improcedente pelos dez ministros do STF que participaram do seu julgamento, nos dias 25 e 26 de abril de 2012 (SANTOS, 2014, p.39).

Na minha interpretação, esses movimentos contrários às ações afirmativas demonstram que a política de reserva de vagas torna-se polêmica quando a ação delimita a origem étnica dos/as participantes vinculada a Educação Superior Pública as políticas afirmativas promulgadas em 1968 e 2008, respectivamente, corroboram essa hipótese. Das ações afirmativas pesquisadas, a primeira política de reserva de vagas ocorreu em 1968 com o *Lei do Boi*, o regulamento reservava 50% de suas vagas em estabelecimentos de ensino médio agrícola e escolas superiores de Agricultura e Veterinária para agricultores e seus filhos.

¹⁷ Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u18773.shtml>>.

¹⁸ Disponível em:< <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStfArquivo/anexo/ADPF186.pdf>>.

Outro exemplo de sistema de reserva de vagas foi à alteração realizada, em 2008, na lei de cotas do estado do Rio de Janeiro, na qual previu cotas para: “filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço” (BRASIL, 2008, p. 01).

O manifesto contra as cotas, citado acima, de acordo com informações veiculadas pelo site do Senado¹⁹ foi entregue ao então presidente do STF Gilmar Mendes. Nesse documento o movimento social contrário às cotas reivindicou que o regulamento não fosse aprovado e se colocou contra o acesso de pessoas negras por esse sistema. O manifesto e a ação ajuizada pelo DEM não citam medidas como a *Lei do Boi* para argumentar o quanto a reserva de vagas seria pretensamente um sistema equivocado, como também não aborda as cotas para filhos/as de militares, ou as políticas que promovem o acesso de pessoas negras em instituições privadas como, por exemplo, o PROUNI.

Esses discursos contrários às políticas de cotas ressoam, no meu entendimento, o racismo impregnado no imaginário social brasileiro e a falsa harmonia racial brasileira. Essa posição minimiza as desigualdades raciais que, conseqüentemente, geram as mazelas sociais. Assim, o problema não é a estrutura do sistema de cotas o motivo do questionamento, e sim a cor das pessoas que acessam essa política.

Conforme Florestan Fernandes (2008) os mecanismos sociais trabalharam para promover disparidades sociais entre pessoas brancas e negras, na qual as relações raciais subjugavam os/as negros/as na condição de *liberto*. Conforme o autor, o processo de escravização e a *dominância branca* perpetuaram uma ordem social nociva para a população negra.

As ações afirmativas que contemplam políticas para diminuir as desigualdades raciais são as que promovem acalorados debates. No contexto da adesão da *Lei de Cotas* na FURG o argumento da universalidade de sujeito, em especial do latino, e os pretensos conflitos étnicos raciais também foram utilizados como argumento contrário às cotas. Um dos conselheiros do Conselho Universitário – CONSUN, órgão máximo deliberativo da FURG, conforme ata pontuou que:

Em todos os países que se acentuaram as questões relativas à diferenciação de raças e etnias se acentuaram também os conflitos. Citando sua experiência quando da participação em um programa no exterior, disse que lá fora todos somos considerados latinos e não brancos, e que “latinos e negros são sempre

¹⁹ Disponível em: < <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/415788/noticia.htm?sequence=1> >

considerados suspeitos”, fazendo também referência à realidade da África do Sul após o fim do *apartheid* (Ata 416 do COSUN ANEXO IV, 2012, s/p).

Segundo Florestan Fernandes (2008), a alegação de se pensar que *o problema do negro* só serve para desestruturar a ordem social, demonstra uma mentalidade situada no passado, que extrapola os riscos da discussão e opõe-se a qualquer medida que não tenha cunho paternalista, na qual o branco não se sente impelido a competir com o negro na sociedade de classes. Além disso, pontuar as experiências sul africanas como forma de barrar uma política pública no Brasil sem repensar como lidar, no contexto nacional, com possíveis acirramentos é, na minha concepção, assumir a incapacidade de combater à discriminação racial no país. Esse argumento desresponsabiliza o Estado brasileiro na promoção de políticas que tenham por finalidade diminuir as desigualdades econômicas e sociais decorrentes do racismo.

Ao analisar a realidade social da população negra brasileira, é possível perceber uma série de fatores que indicam a necessidade de investimento público em diferentes setores para essas pessoas. Conforme pesquisa divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a SEPPPIR, dados coletados em 2012, 38,6% da população negra possuem rendimentos menores que 0,5 salários mínimos e brancos na mesma situação são 19,2%, em 2011 os negros perfaziam 65,8% dessa categoria.

Considerando a população com mais de 15 anos, em 2012, 23% da população branca tinha menos de quatro anos de estudo; entre os negros, este percentual atingiu 32,3%. Na população branca, o percentual de pessoas com nove anos ou mais de estudo era de 39,8%, em 2001, e subiu para 55,5% em 2012; na população negra, o percentual de pessoas com igual escolaridade passou de 22,5%, em 2001, para 41,2%, em 2012. A proporção de pessoas brancas com doze anos ou mais de estudo cresceu de 13,3%, em 2001, para 22,2%, em 2012, enquanto entre os negros aumentou de 3,5% para 9,4% (BRASIL, p. 19, 2014).

A análise também identifica que a população negra que trabalha sem carteira assinada é maior em relação à população branca. Os rendimentos das pessoas negras nunca ultrapassaram 62,9% do que é pago para as pessoas brancas.

Em 1995, a taxa de escolarização líquida no ensino superior – que mede a proporção de pessoas matriculadas no nível de ensino adequado para sua idade – era de 5,8%, chegando, em 2009, a 14,4%. Neste mesmo ano, esta taxa era de 21,3% entre a população branca, contra apenas 8,3% entre a população negra, chegando a apenas 6,9% entre os homens negros. Em 2009, a taxa de escolarização das mulheres no ensino superior era de 16,6%, enquanto a dos homens, de 12,2%. A taxa de escolarização de mulheres brancas no ensino

superior é de 23,8%, enquanto, entre as mulheres negras, esta taxa é de apenas 9,9% (BRASIL, p. 21, 2011).

Embora seja possível identificar a diminuição das desigualdades à população negra, essa encontra-se em relação à população branca em maior vulnerabilidade, é necessário ponderar que as mulheres negras quando analisados homens e mulheres brancas e negras ainda está na base da pirâmide social. Conforme citado anteriormente, os dados coletados centram-se nas etnias branca e negra. Ao analisar os dados de exclusão citados acima, se depreende que as políticas de ações afirmativas na Educação Superior não é a única ação capaz de diminuir as desigualdades sociais e raciais, mas são medidas relevantes no combate às disparidades raciais, de classes e de gêneros existentes.

Em relação, especificamente, a população quilombola, conforme dados divulgados pela SEPPPIR, estima-se que habitam o território nacional 214 mil famílias perfazendo 1,17 milhões de quilombolas. Desse total 74,73% estão em situação de extrema pobreza, 92,1% autodeclararam-se pretos ou pardos e 24,81% não sabem ler, ou seja, 290 mil pessoas. De acordo com dados do IBGE, 817 mil pessoas se autodeclararam indígenas, nesses dados, a taxa de analfabetismo é de 152.368 pessoas de um total de 677.570 de pessoas com dez anos ou mais, ou seja, 22,48%, dados relativos ao Censo 2010. Percebe-se que as populações quilombolas e indígenas possuem altos níveis de desigualdades sociais, pondero que esses dados precisam ser considerados na elaboração de políticas públicas de combate ao racismo, às desigualdades educacionais e à pobreza.

Os movimentos sociais de luta pelo combate ao racismo e às desigualdades sociais apontam, e os números comprovam, que o país em relação às políticas públicas precisa pensar em ações que abarquem as áreas sociais, culturais e econômicas, para assim diminuir as disparidades raciais existentes. Outra questão, é que o governo precisa agir considerando as especificidades de cada grupo como, por exemplo, as questões raciais, de gêneros, de acessibilidade, dentre outras.

As ações afirmativas modificam as estruturas de privilégios existentes, a Educação Superior refletiu ao longo de sua história as relações hegemônicas, e quando distintos grupos reivindicam acesso à educação formal e disputam os territórios privilegiados do saber, se percebem como sujeitos de direito. Ao longo do processo histórico, o ensino foi projetado para atender às demandas do sujeito universal, categorizando quem estava incluído/a ou não nesse espaço, a pedagogia existente almejava naturalizar práticas hegemônicas. A política de cotas desloca o espaço hegemônico do branco no Ensino Superior e pode refletir um processo

de democratização do ambiente acadêmico. Nesse sentido, as políticas afirmativas específicas para as populações indígenas e quilombolas, na minha concepção, também podem ser representadas como um deslocamento das ações universalistas de Estado, que em sua grande maioria privilegiaram as pessoas brancas.

2.4 Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG

A fundação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) ocorreu no contexto da ditadura civil-militar no Brasil, fundada em 1969 com o intuito de congregiar escolas e faculdades existentes na cidade de Rio Grande, Rio Grande do Sul.

A imprensa local deu ênfase à participação da elite tradicional riograndina no processo. O periódico “O Peixeiro”, em edição comemorativa sobre a Universidade, destacou a colaboração de Adolpho Pradel (Reitor pro tempore), do Prefeito, Cid Scarone Vieira, e de Francisco Bastos, presidente da Fundação Cidade do Rio Grande e da empresa Ipiranga (KANTORSKI, 2011, p. 68).

Um dos articuladores do golpe de 1964, Golbery do Couto e Silva, também é um dos nomes responsáveis pela criação da FURG, em sua terra natal, Rio Grande. A federalização foi projetada conforme os interesses das elites civis e militares da época, anterior a essa medida as instituições eram privadas. Contudo, com a criação da universidade pública, na cidade, os empenhos políticos para mantê-la coadunavam com as ideologias impostas pela ditadura civil-militar e de pessoas ligadas ao capital privado. Embora pública a instituição não tivessem características democráticas. Segundo Kantorski (2011), o projeto de federalização da instituição também estava ligado à demanda do parque industrial existente na cidade.

Conforme o mesmo autor, a FURG em sua criação tinha perfil elitista e coercitivo, pois na primeira turma formada no curso de Medicina, a Administração da universidade tentou impor que o paraninfo da classe fosse o Presidente da Refinaria Ipiranga. No entanto, a pressão não obteve êxito, dos quarenta e cinco formandos somente cinco eram da cidade e não cederam a vontade da elite local, que se utilizavam de mecanismos autoritários com características elitistas para controlar a universidade.

Dessa forma, essa prática buscava manter o perfil hegemônico no processo educacional de Rio Grande. Além disso, a ligação familiar também simbolizava o apoio

mútuo entre a universidade e outras instituições da cidade e o processo ditatorial. “Esta situação é facilmente constatável pelo simples fato do próprio Reitor Eurípedes Vieira ser parente do Prefeito interventor, Tenente-Coronel Cid Scarone Vieira” (KANTORSKI, 2011, pp. 75-76). Assim, é possível identificar que essa relação constitui privilégio de linhagem, que representou em uma instituição pública a extensão do interesse privado. “Para o funcionário “patrimonial” a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular” (HOLANDA, 1995, p.146). Nesse contexto, as ações afirmativas procuram romper com a lógica patrimonial de projeto de universidade.

Assim, no setor educacional, as políticas afirmativas são ações que objetivam transformar o espaço acadêmico. Nesse sentido, os movimentos sociais de luta pela democratização do ensino reivindicam políticas de democratização da educação pública. Compreendo que o sucateamento das escolas não é neutro, faz parte de uma ideologia que procura manter estruturas de privilégios que lembram alegorias coloniais, o letramento posiciona o lugar dos sujeitos na sociedade. As pessoas com deficiência, as negras, as quilombolas, as indígenas, as analfabetas e as vítimas da desqualificação das escolas públicas são marginalizadas, essas pessoas ocupam os lugares onde mais são negados direitos sociais, esta leitura não quer atribuir um papel salvacionista para a educação formal, mas perceber analisando as políticas públicas e as relações étnico-raciais, que o conhecimento escolarizado auxilia no ideário universalista de manutenção de hierarquias sociais.

Assim, nas palavras de Hélio Santos (2003), o Ensino Superior público é o mais qualificado e raramente pessoas negras acessavam a esse espaço. Conforme análise do autor, a educação básica foi precarizada quando ocorreu o processo de democratização da mesma, na década de 1970. A desvalorização do espaço público ou a tentativa de controlá-lo, a partir de *interesses particularistas*, fazem parte de uma lógica de ordenamento social que busca manter a hegemonia da elite. O autor afirma que o ingresso na educação superior é predominantemente branco e que as políticas de ações afirmativas modificam esse cenário.

Nesse sentido, na FURG, inicialmente a ação de promover políticas afirmativas ocorreu com o Programa de Ações Inclusivas (PROAI), o Programa presumia quatro modalidades de ações afirmativas, a primeira, previa que candidatos/as autodeclarados/as negros/as e pardos/as que tivessem cursado pelo menos dois anos do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escola pública teriam acrescido 6% de bonificação a cada prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os/as candidatos/as com deficiência fariam jus à mesma bonificação. Aos discentes, independente da etnia, que tivessem estudado todo o

Ensino Médio em escola pública e pelo menos dois anos do Ensino Fundamental, teriam acrescidas 4% de bonificação a cada prova do ENEM. Os/as candidatos/as com deficiência fariam jus a 6% de bonificação, para os/as estudantes, oriundos/as de comunidades indígenas foram criadas cinco vagas em diferentes cursos de graduação. Analisarei essa modalidade de ingresso, para discentes indígenas, em subcapítulo posterior.

De acordo com a resolução 019/2009 o PROAI priorizava,

- I – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação oferecidos pela FURG para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros, pardos e indígenas, mediante habilitação em Processo Seletivo;
- II – incentivar o ingresso na Universidade, considerando os critérios de natureza social, étnica e cultural dos candidatos, bem como o mérito individual no contexto das desigualdades sociais;
- III – estabelecer mecanismos que favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência;
- IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos estudantes referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico (PROAI- FURG, 2009, s/p).

A resolução instituiu como pré-requisito, no momento da solicitação de matrícula, que candidatos/as que optassem pelo Sistema de Bonificação e fossem oriundos/as de escolas públicas comprovassem essa situação, sob pena de serem excluídos/as do certame. O programa não abordava nenhum pré-requisito para as pessoas oriundas de escolas públicas que se autodeclararam negras, no que se refere ao quesito cor ou raça. Muitas universidades estabelecem às pessoas que se candidataram a essa vaga, que devem assinar um documento atestando sua autodeclaração, no momento da matrícula, além de comissão para verificar esse critério. A FURG não utilizava nenhum desses mecanismos para evitar fraudes no processo. Contudo, no edital do processo seletivo²⁰ de 2017 na FURG está exposto:

A Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em consonância com a Lei nº 12.990 de 09 de junho de 2014 e a Orientação Normativa nº 3 de 1º de Agosto de 2016, informa que nomeará **Comissão de Aferição da Veracidade da Informação dos Candidatos que se Autodeclararem Pretos ou Pardos**. Para autodeclaração, a Comissão de Aferição, na presença do candidato, verificará os critérios fenotípicos. A deliberação do resultado da Comissão será divulgada até o ato de confirmação de matrícula (FURG, 2017, s/p).

A *Lei de Cotas* oferta vagas para indígenas, pretos e pardos. No entanto, a Comissão

²⁰ Disponível em:< http://www.sisu.furg.br/images/stories/2017_1/editais/Edital-sisu-Furg-2017-1.pdf>.

não averiguará as declarações de candidatos/as indígenas. Essa situação invisibiliza as populações originárias, como também fragiliza o processo, pois na hipótese de declaração falsa para participantes que se declararem indígenas, não existe prerrogativa normatizada pela instituição para que a Comissão tenha autonomia para aferir a declaração.

Anteriormente, a resolução do PROAI instituía que o critério para fazer jus à bonificação seria a autodeclaração de negro/a ou pardo/a, sem critério de avaliação para aferição das declarações. O regulamento previa:

O candidato que prestar informações falsas relativas às exigências presentes no caput deste Artigo estará sujeito, além da penalização pelos crimes previstos em lei, à desclassificação do Processo Seletivo e ter, em consequência, sua matrícula recusada no curso, o que poderá acontecer a qualquer tempo (PROAI- FURG, 2009, s/p).

Nessa perspectiva, a normativa presumia sanções para a pessoa que tentasse burlar o Sistema de Bonificação, mas não estavam explícitos quais os critérios seriam considerados como uma falsa autodeclaração de pessoa negra. Assim, presumisse que esse critério abriu precedente para que pessoas que não são negras fizessem uso indevido da política. Dessa forma, negando o acesso à Educação Superior aos sujeitos de direito. Em sua pesquisa sobre ações afirmativas e relações raciais Carvalho (2004), analisa na imprensa nacional casos em que pessoas negras, mulheres e quilombolas que foram discriminadas e assim expõe,

O assassinato de um jovem odontólogo negro, inocente, por policiais em São Paulo, assédio a um jovem negro por parte da segurança de um *Shopping* da Zona Sul do Rio de Janeiro; expulsão arbitrária de um grupo de quilombolas de uma pensão em Brasília; discriminação contra o secretário do ministro do Esporte por um taxista em Brasília; discriminação contra um grupo de mulheres em um restaurante do Hotel Nacional em Brasília (CARVALHO, 2004, p.66).

Assim, tanto os casos noticiados no ano de 2004, como de racismo pontuados por jornais como a *Voz da Raça* e o *Quilombo*, no início do século XX, citados nesse texto, o racismo é explícito, bem como a identificação de quem é negro no Brasil. Em minha interpretação, as legislações devem considerar as relações sociais excludentes que o imaginário racializado injetou na sociedade brasileira. Sendo assim, se o racismo atua para excluir as pessoas negras, os instrumentos para afirmar esses sujeitos em sociedade devem considerar ações antirracistas e critérios para que as ações beneficiem os sujeitos de direito. Sobre a fiscalização das autodeclarações a *Arguição de Descumprimento de Preceito*

*Fundamental (ADPF) 186*²¹ do Superior Tribunal Federal o então Ministro Luiz Fux assevera;

Aliás, devo ressaltar que compreendo como louvável a iniciativa da Universidade de Brasília ao zelar pela supervisão e fiscalização das declarações dos candidatos postulantes a vagas reservadas. A medida é indispensável para que as políticas de ação afirmativa não deixem de atender as finalidades que justificam a sua existência. Não se pretende acabar com a autodefinição ou negar seu elevado valor antropológico para afirmação de identidades. Pretende-se, ao contrário, evitar fraudes e abusos, que subvertem a função social das cotas raciais. Deve, portanto, servir de modelo para tantos outros sistemas inclusivos já adotados pelo território nacional (BRASIL, 2012, p.17).

A partir desse ponto de vista, é possível ponderar que criar mecanismos para fiscalizar a política afirmativa é um imperativo para que a mesma tenha a correta finalidade. Assim, David, frei franciscano, e integrante da Educaafro que é uma organização responsável por criar pré-vestibulares para negros/as e pessoas pobres, conclui a respeito da comissão para verificar a veracidade das autodeclarações:

Como a Uerj [sic] falou "vai ser autodeclaração, não vamos pedir documentos se você é branco ou não", o que eles fazem? Uma parcela de brancos desonestos, sem ética, vão lá e se declaram negros. E aí o que acontece? Você vai no primeiro dia de aula no curso de medicina da Uerj, deveria ter 38 pardos e negros, você vai e conta, tem quatro negros e nove pardos. (...) 25 vagas foram roubadas e ninguém fez nada. Se há um setor na comunidade branca desonesto, sem ética, então quem tem que ser punido não é a comissão que está se formando para garantir o direito, são aqueles que não têm ética (ALBERTI; PEREIRA, 2006, p.155).

Sendo assim, as pessoas que burlam as ações afirmativas é que devem ser responsabilizadas e sofrerem as sanções cabíveis por seus atos. A política deve permanecer e criar mecanismos para beneficiar os sujeitos de direito dessas ações. Nesse sentido, a Comissão para examinar as declarações impediria fraudes no processo seletivo.

A FURG atribuiu instrumentos que assegurem a lisura do processo, especificamente para as pessoas com deficiência e requereu que essas comprovassem através de laudo médico tal condição,

conceder um acréscimo de 6% no cômputo final das provas objetivas do ENEM, para estudantes portadores de deficiência que comprovem tal condição através de laudo médico, no qual conste o código da deficiência nos termos do Código Internacional de Doenças – CID, e a categoria de deficiência classificada segundo o artigo 4º do Decreto Federal nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que será submetido à análise de Comissão

²¹Disponível em:<www.stf.jus.br/PORTAL/processo/verProcessoPeca.asp?id=269432069&tipoApp=.pdf>.

Especial nomeada para este fim (PROAI- FURG, 2009, s/p)

Assim, ao exigir comprovação, para candidatos/as deficientes, a resolução inibe processos de fraudes e que pessoas que não fizessem jus a esse benefício se aproveitassem para burlar a política de bonificação, no entanto, o documento não contemplava a questão racial. Outro ponto, que diferencia os critérios para pessoas negras e para pessoas com deficiência é que o regulamento não previa exigência de que os/as deficientes fossem oriundos/as de escolas públicas. Assim, é possível pontuar que a política entendia que anos de marginalização para com esse grupo não justifica a condicionante de ensino público.

Contraditoriamente, as pessoas negras nesse mesmo Programa podiam acessar a política, somente, se tivessem estudado em escolas públicas.

conceder um acréscimo de 6% no cômputo final das provas objetivas do ENEM, para os estudantes autodeclarados negros e pardos que tenham cursado todo o Ensino Médio e pelo menos dois anos, consecutivos ou não, do Ensino Fundamental em escola pública, sujeito à comprovação documental (PROAI- FURG, 2009, s/p)

O modelo que cria condicionantes para a população negra acessar a Educação Superior como, por exemplo, ser oriundo/a de escola pública como pré-requisito para a inclusão da pessoa negra, não analisa os séculos de trabalho escravizado e as políticas excludentes as quais essas populações foram expostas no pós-abolição. Considero, a partir das análises expostas ao longo do texto, que o racismo no Brasil é estrutural. Em minha interpretação, o fato de um candidato/a negro/a ter acessado uma escola privada, precisa estar vinculado a essa questão. As políticas de ações afirmativas surgem como medida antirracista, estabelecer restrições ao acesso por critérios sociais, como ter estudado em escola pública, limita a dimensão dos impactos do racismo em sociedade. É contraditório que ao estabelecerem o Sistema de Bonificação às pessoas com deficiência, não tenham como pré-requisito de ingresso a obrigatoriedade de terem estudado em estabelecimentos públicos e às pessoas negras essa fosse uma exigência do certame.

Nessa lógica, o mito da democracia racial no Brasil proporciona que muitos defendam que as disparidades sociais são causadas somente pelos aspectos econômicos, sem realizar análise do processo histórico exploratório brasileiro, no qual “A cor se tornou, há um tempo, “marca racial” e símbolo indisfarçável de uma posição social” (FERNANDES, 2008, p. 386). A escravização durou do século XVI ao XIX e, após a abolição, os libertos/as não tiveram acesso à cidadania plena, ocupando espaços marginalizados na sociedade. Foram ideologias

de supremacia racial que legitimaram a exploração sistemática dessas populações. Nesse sentido, é necessário compreender que o racismo é estrutural, o que não anula a exploração e as disputas de classes. É necessário fazer um recorte racial para aprofundar as relações inerentes da luta de classes, políticas públicas que não analisam esses contextos simplificam a complexidade racial do Brasil e criam condicionantes para pessoas marginalizadas.

Nesse sentido, é necessário pontuar que o processo escravista brasileiro perpetuou relações racistas que subalternizaram as populações negras e indígenas. No caso específico das pessoas negras não ocorreu, como pontua Santos (2003), políticas públicas de inclusão social para essa população. “A forma que se deu a abolição condenou os negros a imobilidade social – o primeiro passo da trilha (...). As dificuldades econômicas e educacionais não são passageiras. Elas estão com os negros desde sempre e dizem respeito à sua história de prejuízos acumulados ao longo do milênio” (SANTOS, 2003, p.85). Assim, as ações afirmativas são medidas de Estado que buscam diminuir as disparidades enfrentadas pelas populações originárias e afro-brasileiras.

Como resultado, as discriminações enfrentadas pelas populações originárias e afro-brasileiras têm motivação racial que trazem consequências sociais. Portanto, estabelecer condicionantes sociais para a população negra e indígena é produzir uma política assimétrica que desvincula a origem que impulsionou criar a medida, ou seja, diminuir distâncias sociais causadas pelo racismo e não o contrário.

2.5 O Sistema de Bonificação do PROAI – FURG

O Sistema de Bonificação adotado pela FURG é uma política afirmativa estabelecida pela instituição. O Programa entrou em vigor no processo seletivo de 2010. Os dados a seguir foram cedidos pela Pró-Reitoria de Graduação da FURG, abaixo é possível observar o número de estudantes que ingressaram através dessa política, entre os anos de 2011 e 2012.

Quadro 1: PROAI 2011 Número de Estudantes

PROAI 2011 Número de Estudantes				
Estudantes com deficiência	Estudantes pretos/pardos oriundos de escolas públicas	Ensino Médio Público	Estudantes sem PROAI	Total de Estudantes

0	178	819	1484	2481
Média PROAI 2011				
Estudantes com deficiência	Estudantes pretos/pardos oriundos de escolas públicas	Ensino Médio Público	Estudantes sem PROAI	Total de Estudantes
0	644,76	655,34	649,43	645,6
PROAI 2012 Número de Estudantes				
Estudantes com deficiência	Estudantes pretos/pardos oriundos de escolas públicas	Ensino Médio Público	Estudantes sem PROAI	Total de Estudantes
19	342	1325	738	2424
Média PROAI 2012				
Estudantes com deficiência	Estudantes preto /pardos oriundos de escolas públicas	Ensino Médio Público	Estudantes sem PROAI	Total de Estudantes
630,57	590,09	598,41	637,39	609, 33

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de informações cedidas pela
PROGRAD – FURG

O PROAI disponibilizava um Sistema de Bonificação para pessoas com deficiência e estudantes oriundos/as de escolas públicas com recorte racial. A partir dos dados disponíveis no quadro, é possível identificar que essa modalidade de ação afirmativa não garantia que um número fixo de estudantes negros/as e com deficiência acessasse a universidade anualmente, pois sempre dependia se a nota obtida juntamente com a bonificação era maior do que candidatos/as da ampla concorrência. Nesse sentido, esse acréscimo na pontuação final não garantia o acesso, ou seja, a Universidade não assumia o compromisso de avaliar que em todos seus processos seletivos um número fixo de pessoas negras, com deficiência e estudantes de escolas públicas ingressassem no espaço acadêmico.

Além disso, o ingresso desses estudantes demandava organização da universidade para oferecer a estrutura necessária para que não ocorresse evasão. Os dados expostos no quadro 1 deixam evidente que no ano de 2011 nenhum estudante com deficiência acessou a FURG através da política. No entanto, 19 pessoas acessaram no ano de 2012. O mesmo cenário ocorreu com estudantes autodeclarados/as negros/as, 178 pessoas ingressaram em 2011 e 342 em 2012, uma diferença de 164 ingressantes de um ano para o outro. Também houve diferença no ingresso de estudantes de escolas públicas, independente de etnia, foram 819 no ano de 2011 e 1325 em 2012, ou seja, um acréscimo de 526 pessoas de um ano para o outro.

Assim, o quadro demonstra que o número de estudantes sem PROAI mudou nos anos analisados. Enquanto entraram sem sistema de bônus 1484 estudantes em 2011 e 738 em 2012, ou seja, decréscimo de 746 pessoas. Nesse sentido, com o Sistema de Bonificação não era possível mensurar o número de discentes oriundos dessa política que ingressaram por ano em cada modalidade. Um das hipóteses a ser evidenciada é que esse cenário prejudicou a qualidade das políticas de permanência. Dificilmente existirá garantia efetiva de acompanhamento pedagógico para uma pessoa surda, por exemplo, se não é possível quantificar o número aproximado de pessoas com deficiência que ingressaram por ano na universidade.

Os números de um ano para o outro oscilaram bastante, ao estabelecer uma política pública com essa característica é complexo mensurar quais as ações de acompanhamento pedagógico serão possíveis realizar com essas pessoas. Além disso, estudantes em vulnerabilidade social demandam políticas de assistência estudantil como, por exemplo, moradia, transporte e alimentação. Com a imprevisibilidade do número de ingressantes, este estudo aponta que essa política foi fragilizada. De acordo o quadro 1, é possível identificar que não houve distanciamentos significativos da média entre as modalidades pesquisadas. A não ser no ano de 2011, no qual nenhuma pessoa com deficiência acessou a FURG via Sistema de Bonificação.

2.6 O contexto do Programa de Ações Afirmativas – PROAAf

Alterada pela resolução nº 012/2010 – CONSUN, revogada 020/2013, que cria o Programa de Ações Afirmativas (PROAAf). Este programa tem por finalidade reservar 5% do total de vagas ofertadas na graduação da FURG para candidatos/as com deficiência, que comprovem essa condição, atender a *Lei de Cotas*, ofertar 10 vagas para estudantes oriundos/as de comunidades indígenas e 10 vagas para discentes oriundos/as de comunidades quilombolas. O quadro a seguir, demonstra como ocorreu o acesso pela *Lei de Cotas* e a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Quadro 2: PROAAf 2013 (30% de cotas)

PROAAf 2013 (30% de cotas) Número de Estudantes						
Estudantes com	Estudantes de Escola	Estudantes de Escola	Estudantes de Escola	Estudantes de Escola	Estudantes por Ampla	Total de Estudantes

deficiência ²²	Pública (renda)	Pública (preto, pardo ou indígena) renda	Pública (independente da renda)	Pública (preto, pardo ou indígena) independente da renda	Concorrência	
29	258	58	332	77	1431	2177
Média PROAAf 2013 (30% de cotas)						
Estudantes com deficiência	Estudantes de Escola Pública (renda)	Estudantes de Escola Pública (preto, pardo ou indígena) renda	Estudantes de Escola Pública (independente da renda)	Estudantes de Escola Pública (preto, pardo ou indígena) independente da renda	Estudantes por Ampla Concorrência	Total de Estudantes
640,98	595,27	556,26	603,73	587,02	622,21	613,55
PROAAf 2014 (50% de cotas) Número de Estudantes						
Estudantes com deficiência ²³	Estudantes de Escola Pública (renda)	Estudantes de Escola Pública (preto, pardo ou indígena) renda	Estudantes de Escola Pública (independente da renda)	Estudantes de Escola Pública (preto, pardo ou indígena) independente da renda	Estudantes por Ampla Concorrência	Total de Estudantes
33	428	95	480	87	1059	2182
Média PROAAf 2014 (50% de cotas)						
Estudantes com deficiência	Estudantes de Escola Pública (renda)	Estudantes de Escola Pública (preto, pardo ou indígena) renda	Estudantes de Escola Pública (independente da renda)	Estudantes de Escola Pública (preto, pardo ou indígena) independente da renda	Estudantes por Ampla Concorrência	Total de Estudantes
515,45	588,31	563,03	608,78	594,04	618,15	605,32
PROAAf 2015 (50% de cotas)						
Estudantes com deficiência ²⁴	Estudantes de Escola Pública (renda)	Estudantes de Escola Pública (preto, pardo ou indígena) renda	Estudantes de Escola Pública (independente da renda)	Estudantes de Escola Pública (preto, pardo ou indígena) independente da renda	Estudantes por Ampla Concorrência	Total de Estudantes
30	453	109	488	87	1097	2264
Média PROAAf 2015 (50% de cotas)						
Estudantes com	Estudantes de Escola	Estudantes de Escola	Estudantes de Escola	Estudantes de Escola	Estudantes por Ampla	Total de Estudantes

deficiência	Pública (renda)	Pública (preto, pardo ou indígena) renda	Pública (independente da renda)	Pública (preto, pardo ou indígena) independente da renda	Concorrência	
506,03	584,07	559,57	607,09	575,79	615,98	601,96

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de informações cedidas pela

PROGRAD – FURG

O quadro acima demonstra que a adoção de 5% de cotas para pessoas com deficiência fez com que o número de ingressantes de um ano para o outro não oscilasse tanto como variou no Sistema de Bonificação. Assim, o número de deficientes ingressantes em 2013 foi de 29 pessoas, no ano de 2014 acessaram 33 estudantes, já em 2015 foram 30 discentes. Assim, é possível elencar como hipótese, que um número estável de acessos permite organizar melhor as ações pedagógicas e estruturais para receber esse público na universidade. O espaço acadêmico foi projetado para as pessoas sem deficiência, o ingresso de deficientes demanda organização para atender às especificidades desses estudantes. Nesse sentido, o processo de democratização do ensino superior, no meu entendimento, deve ser acompanhado com políticas estruturais que contemplem às demandas pedagógicas dessas pessoas. Portanto, isso só é possível quando há planejamento na aplicação das políticas afirmativas.

Sendo assim, a FURG criou o Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas – PAENE²⁵, a partir do número de acessos de pessoas com deficiências. Essa política concede bolsas a estudantes de graduação que realizam acompanhamento pedagógico, conforme informação disponibilizada no site da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE²⁶.

Nessa perspectiva, ao contrário da bonificação, com a adoção das cotas para deficientes é plausível um maior planejamento da universidade para garantia da permanência desses sujeitos. Embora essa organização seja afetada pelos recursos repassados pelo Governo Federal para garantir que essas pessoas tenham formação de qualidade. Se isso não ocorre, novamente o Estado decorre em uma política de vitrine com viés fortemente demagógico.

No ano de 2013 a FURG atendeu a *Lei de Cotas*, em 30%. Nesse sentido, ingressaram 258 estudantes de baixa renda, 58 discentes pretos/as, pardos/as e indígenas de baixa renda, além disso, ingressaram 77 pretos/as, pardos/as e indígenas independente da renda. Todos/as

²⁵ A dissertação de mestrado intitulada: *Inclusão das pessoas com deficiência na universidade: a efetividade do Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais (PAENE)* de Alessandra Nery Obelar da Silva analisa as ações do Programa para pessoas com deficiência e sua efetividade na FURG. Disponível em: <http://www.ppgedu.furg.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1&Itemid=82>. Acesso em 10 de junho de 2017.

²⁶ Disponível em: <<http://www.prae.furg.br/index.php/35-p%C3%A1ginas/246-paene.html>>

estudantes de escola pública. No mesmo ano acessaram via modalidade de ampla concorrência 1431 pessoas.

No ano de 2014, a instituição atendeu os 50% da lei, assim integralizando a política. Foram 428 estudantes de baixa renda, 480 independente da renda, 95 pretos/as, pardos/as e indígenas de baixa renda, 87 pretos/as, pardos/as e indígenas independente da renda. Em 2015, ingressaram 453 discentes de baixa renda, 488 independente de renda, 109 pretos/as, pardos/as e indígenas de baixa renda, e 87 pretos/as, pardos e indígenas independente de renda. Todos/as estudantes de escolas públicas.

Nessa perspectiva, os/as estudantes negros/as e indígenas que acessarem essa modalidade de ingresso precisam ter estudado todo o Ensino Médio em escolas públicas. Assim, como no Sistema de Bonificação, a *Lei de Cotas* utiliza o critério social para instituir a política afirmativa. Portanto, como pontuado anteriormente, essa política fruto da luta dos movimentos sociais que reivindicam do Estado medidas antirracistas, foi promulgada com condicionantes sociais, ou seja, a restrição de que negros/as e indígenas tenham estudado em escolas públicas. Esse critério minimiza os processos históricos racializados e, por conseguinte excludentes sofridos por essas populações.

A partir dos dados disponíveis no quadro 2, é possível identificar que no ano de 2013 os discentes com deficiência obtiveram a maior nota geral. Nos anos de 2014 e 2015, essa média baixou consideravelmente. No entanto, esse cenário ocorreu nas outras modalidades de acesso, embora em proporções menores. Entre os anos de 2013 e 2014, a média dos estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas de baixa renda aumentou, bem como a dos/as estudantes de escola pública independente de renda.

2.7 Vagas Suplementares para indígenas na FURG

As vagas para indígenas na FURG começaram amparadas pelo PROAI, o Programa previa que seriam disponibilizadas cinco vagas, em diferentes cursos da Universidade, para candidatos/as indígenas. A escolha dos cursos era definida ouvindo as comunidades indígenas e as coordenações dos cursos. O acesso de estudantes indígenas no ensino Superior da FURG foi uma reivindicação das comunidades originárias, um dos principais articuladores foi Augusto Ópê da Silva, liderança Kaingang. O docente Alfredo Guillermo Martin Gentini (FURG), desde 2008, junto à assistente social Soledad Bech Gaivizzo, dentre outros, reivindicaram junto às instâncias da Universidade o processo seletivo diferenciado.

O cacique Perokan, o professor indígena Ilinir Jacinto são outros nomes que iniciaram as discussões sobre políticas específicas na Universidade. O *Seminário de Acesso e Permanência do Estudante Indígena na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)*, realizado em 2010 contou com a presença de lideranças indígenas, durante o evento as comunidades indicaram quais cursos atenderiam suas demandas nos quais reivindicavam que os candidatos/as indígenas iriam participar. A Universidade realizou diversos encontros com a finalidade de debater a presença indígena no Ensino Superior como, por exemplo, a *1ª Semana dos Povos Indígenas e o 2º Seminário de Acesso e Permanência do Estudante Indígena* na FURG, em 2010, com a presença de estudantes, comunidades indígenas e acadêmicas. O encontro contou com a presença do Cacique Guarani Horácio, que juntamente com a sua comunidade residiu durante alguns anos na localidade do Taim em Rio Grande e posteriormente se deslocou para Torres, no litoral norte do Rio Grande do Sul. Assim, percebe-se que a política de acesso ao Ensino Superior foi uma demanda das Comunidades Indígenas em diálogo com a FURG.

Em 2011, a universidade estabeleceu parceria com a FUNAI para melhor articular a divulgação do processo e possibilitar a visita às comunidades indígenas no estado. No quadro abaixo é possível observar o histórico de cada ano, como o número de inscrições homologadas, aprovados/as e os cursos elegidos.

Quadro 3: Processo Seletivo Específico Indígena – 2010/2011/2012

Ano	Nº de inscrições homologadas	Curso	Aprovados/as ²⁸
2010	16	Direito/ Manhã	4
		Medicina	
		Letras Português/Noite	
		Enfermagem	
		Ciências Biológicas Licenciatura	
2011	8	Ciências Biológicas Licenciatura	3
		Direito Diurno	
		Enfermagem	
		Letras Português – Noite	
		Medicina	
2012	46	Enfermagem	5
		História – Licenciatura	
		Medicina	

²⁷ Dados disponíveis em: <http://www.coperve.furg.br/index.php>

²⁸ Informações cedidas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) – FURG

		Psicologia	
		Sistema da Informação	

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de informações cedidas pela
PROGRAD – FURG

Quadro 4: Processo Seletivo Indígena – 2013/2014

Ano	Nº de inscrições Homologadas	Curso	Aprovados/as
2013	44	Ciências Biológicas Licenciatura	10
		Direito	
		Educação Física	
		Enfermagem	
		Engenharia Civil	
		História – Licenciatura	
		Geografia – Licenciatura	
		Medicina	
		Pedagogia	
Psicologia			
2014	46	Medicina	10
		Enfermagem	
		Direito Diurno	
		Educação Física – Licenciatura	
		Psicologia	
		História – Licenciatura	
		Engenharia Civil	
		Tecnologia em Gestão Ambiental	
		Licenciatura em Educação do Campo ênfase em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	
Agroecologia			

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de informações cedidas pela
PROGRAD – FURG

Quadro 5: Processo Seletivo Específico Indígena – 2015/2016

Ano	Nº de inscrições Homologadas	Curso	Aprovados/as
2015	47	Enfermagem	9
		Direito – Diurno	
		Psicologia	
		Educação Física	
		Administração	
		Engenharia Mecânica	
		Ciências Biológicas	

		Letras – Língua Portuguesa	
		Gestão Ambiental	
		Licenciatura em Matemática	
2016	39	Direito Diurno	10
		Psicologia	
		Arqueologia (2º opção)	
		Educação Física (2º opção)	
		Medicina	
		Letras – Língua Portuguesa	
		Gestão Ambiental – RG	
		Engenharia Civil	
		Engenharia Mecânica	
		Enfermagem	

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de informações cedidas pela
 PROGRAD – FURG

A partir da análise do quadro 3, é possível pontuar que o número de inscritos/as aumentou entre os anos de 2010 e 2012. Em 2011, houve um número reduzido de inscrições homologadas, bem como um menor número de candidatos/as aprovados/as. Entre os anos de 2010 e 2012, os/as indígenas concorriam a cinco vagas distribuídas por curso e turno. Com o passar dos anos o número de inscrições aumentou, como é possível identificar nos quadros 4 e 5. Com a revogação do PROAI e com aprovação do PROAAf o número de vagas específicas passou de cinco para dez. Assim, conforme dados expostos nos quadros, no ano de 2010 uma vaga não foi preenchida, em 2011 duas vagas e no ano de 2015 uma vaga, nos demais processos houve candidatos/as aprovados/as em todos os cursos.

2.8 As vagas suplementares para estudantes quilombolas na FURG

Diversas universidades trabalham no intuito de implementar algum tipo de ação afirmativa em seus contextos, a FURG foi a primeira universidade no Rio Grande do Sul a promover o acesso de candidatos/as quilombolas por meio de processo seletivo específico. Em 2012, a deliberação nº 080 aprova o processo seletivo específico para estudantes quilombolas gerando cinco vagas suplementares em distintos cursos da universidade, o primeiro ingresso ocorreu em 2013. Posteriormente, o processo foi amparado através do PROAAf – FURG.

O processo seletivo específico para Comunidades Quilombolas na FURG teve como sujeito proeminente a presidente da Associação Quilombola Macanudos de Rio Grande e

destacada figura do Movimento Negro, Maria da Graça do Amaral, assim como Flavio Machado, Presidente da Associação Quilombola Vila Nova de São José do Norte e os membros das duas comunidades quilombolas que reivindicaram o acesso ao Ensino Superior. O Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ), como representante, Ubirajara Toledo auxiliou no processo. O seminário *Diálogos e Olhares sobre a diversidade na FURG*²⁹, no qual integrou a programação do Geribanda,³⁰ em 2011, com a presença dos movimentos negros e quilombolas, LGBT'S e de deficientes. Os/as participantes do evento construíram um documento que solicitava a criação de políticas afirmativas, dentre elas o acesso para quilombolas na Educação Superior.

Os/as integrantes do Programa de Extensão Comunidades FURG – COMUF³¹, salientando o seu então coordenador professor Jean Baptista, envolveram-se de maneira efetiva na criação das vagas suplementares na FURG. Esse Programa foi responsável por desenvolver um estudo para geração de vagas específicas para essa população na instituição. O Coletivo de estudantes negras e negros – Macanudos e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI envolveram-se na criação e ampliação das vagas quilombolas. O quadro abaixo demonstra os dados do processo seletivo específico.

Quadro 6: Processo Seletivo Específico Quilombola

Ano	Nº de inscrições homologadas ³²	Curso	Aprovados
2013	20	Direito Diurno	5
		Enfermagem	
		História – Licenciatura	
		Medicina	
		Psicologia	
2014	43	Agroecologia (São Lourenço do Sul)	8
		Direito Diurno	
		Educação Física	
		Enfermagem	
		Engenharia de Alimentos	
		História – Licenciatura	
		Medicina	
		Pedagogia	

²⁹ Disponível em:< http://www.furg.br/index.php?id_noticia=18484>.

³⁰ O Geribanda é um pontão de cultura da FURG responsável por articular a rede de pontos de cultura das regiões sul e centro-sul do Rio Grande. Disponível em:< <http://www.cultura.furg.br/index.php/pontos-de-cultura/geribanda.html>>.

³¹ O programa Comunidades – FURG foi um Programa de Extensão responsável por promover ações em diálogo com comunidades indígenas, quilombolas, pequenos agricultores rurais e LGBT's. Disponível em:< <http://repositorio.furg.br/handle/1/3403>>.

³² Dados disponíveis em:< <http://www.coperve.furg.br/index.php>>.

		Psicologia	
		Tecnologia em Gestão Ambiental (São Lourenço do Sul)	
2015	48	Enfermagem	10
		Direito Diurno	
		Medicina	
		Engenharia Civil	
		Psicologia	
		Engenharia de Alimentos	
		Pedagogia Diurno	
		Ciências Contábeis	
		Licenciatura em Educação no Campo/ ênfase em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	
		Administração	
2016	35	Agroecologia – São Lourenço Do Sul	10
		Engenharia de Alimentos	
		Engenharia Mecânica	
		Ciências Contábeis	
		Direito Diurno	
		Enfermagem	
		Pedagogia (2º opção)	
		Medicina	
		Psicologia	
Educação Física			

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de informações cedidas pela

PROGRAD – FURG

A partir da análise do quadro 6, é possível perceber que no ano de 2013 foram aprovados cinco estudantes quilombolas através do processo seletivo específico, ou seja, o número total de vagas disponibilizadas naquela ano. Sancionado pelo PROAAf, o número de selecionados pelo certame passou de cinco para dez. No ano de 2014, foram contemplados oito quilombolas e em 2015 foram preenchidas a totalidade das vagas no processo.

2.9 Pesquisas Relacionadas à Temática

Em análise realizada junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³³, com o intuito de identificar

³³ Disponível em: <bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

quantas pesquisas foram desenvolvidas no Campo de Estudos das Ações Afirmativas, abordando vagas destinadas a indígenas e quilombolas no Ensino Superior. Dentre os trabalhos consultados, seis versam sobre a Educação Superior Indígena, o primeiro sob o título *As quotas para indígenas na universidade do estado do Amazonas* de Marcos André Ferreira Estácio, realizada na Universidade Federal do Amazonas, aborda o processo de Educação Escolar indígena no Amazonas, avaliando a reserva de vagas na UEA; o segundo de Juliana Jodas produzido na Universidade Federal de São Carlos intitulada *Entre diversidade e diferença: o Programa de Ações Afirmativas da UFSCAR e as vivências dos estudantes indígenas* (2012). O trabalho investiga as políticas educacionais para as populações indígenas no Ensino Superior, problematizando a experiência da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

O terceiro trabalho, *Política de Acesso e Permanência para estudantes Indígenas na Universidade: Avaliação da Política de Cotas Da Universidade Federal de Tocantins (UFT)* de Cicero Valdeir Pereira, analisando dados de acesso e permanência da população Xerente, o quarto, *A representação do docente e do acadêmico indígena, com relação as cotas indígenas, no curso de direito da Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul – UEMS – Unidade Universitária Dourados* de Dabel Cristina Maria Salviano, a pesquisa buscou saber como o/a docente representa os/as estudantes indígenas do curso de direito da UEMS e como o/a discente indígena ajuíza seu acesso e permanência na Universidade, o quinto trabalho *Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul uma perspectiva etnográfica* de Alessandro Barbosa Lopes realiza um estudo etnográfico sobre as universidades públicas do Rio Grande do Sul que adotaram políticas afirmativas específicas para indígenas, realizada na Universidade Federal de Pelotas – UFPel e o sexto de Marcos Moreira Paulino, *Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná* que analisa o processo seletivo exclusivo para indígenas paranaense que acessaram a educação superior.

Contudo, nada consta sobre quilombolas abordando o que almejo ponderar neste trabalho. Delimitando a pesquisa com a expressão ensino indígena ou ensino quilombola é possível encontrar a investigação: *Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia: O caso da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná* de Regina Aparecida Costa, realizada na Universidade Federal de Rondônia – UNIR (2012). A pesquisa pondera o processo histórico educacional no qual, pautou a assimilação do/a indígena à sociedade brasileira e investigando as ações afirmativas nas Instituições de Ensino Superior particular que fizeram convênios com

o PROUNI, que recebem mais estudantes do que as IES públicas, não consta nada sobre ensino quilombola. A consulta ao banco de dados foi realizada no dia 23 de fevereiro de 2016 e revisada em 15 de janeiro de 2017.

Conforme citado anteriormente, a FURG é pioneira no Rio Grande do Sul com processo específico para comunidades quilombolas, mas diferentes universidades pelo país possuem processos seletivos, como Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desde 2008, possui Processo Seletivo Específico para estudantes indígenas.

2.10 A Exclusão e a Manutenção De Privilégios

O imaginário social que relaciona fé e conhecimento direcionou e pautou as políticas de Estado, em território nacional. “Nenhum outro país colonizador (exceto a Espanha) fêz da catequese a base da colonização” (LEITE, 1938, p. 04). Nesse sentido, é possível perceber que as práticas educativas catequéticas foram utilizadas desde a origem da formação do território nacional. Essa perspectiva europeia do processo colonial hierarquizou os sujeitos em território nacional, o projeto luso almejava a hegemonia do cristianismo, no qual a estratégia da catequese legitimou a expansão colonial.

As pessoas negras e indígenas que não detinham poder econômico algum e que não transitassem pelos ideais culturais civilizatórios, estavam de alguma forma à margem do processo. Isso não significa dizer que não existiram políticas públicas para sujeitos marginalizados, mas que as mesmas foram desenvolvidas através de estratégias assimilatórias, inferiorizantes e tutelares como ocorreu com as populações originárias. Se o status jurídico da tutela, para a população indígena, acabou em 1988, a população negra percebeu a condição de liberta em 1888, mas para ambas as populações o imaginário que pretende subordiná-las ainda está presente.

Em minha interpretação, esse contexto reflete as normatizações do Estado brasileiro que embasa seus projetos políticos no conhecimento letrado e nos interesses do grupo que historicamente acessou a educação formal. “Certamente a escola não é importantíssima por ser um passaporte ou chave para tudo; ela é importantíssima porque somos sujeitos de direito e temos direito ao conhecimento, ao saber, à formação, ao trabalho, e isso é outra lógica”

(ARROYO, 2011, p. 124). Assim, é importante pontuar que os sujeitos que criam dispositivos legislativos para o Estado brasileiro são em sua maioria homens brancos.

Ao analisar a composição da Câmara de Deputados Federais em sua 55ª legislatura, Backes expõe: “Foram eleitos para a Câmara 106 candidatos que se autodeclararam pardos ou negros, representando 20,7% do total; os brancos foram 407 (79,3%)” (BACKES, 2015, p. 14). Conforme a autora, nenhuma pessoa eleita declarou-se indígena ou amarela, as mulheres perfazem 10% do total de eleitas. O mesmo estudo aponta que “(...) a bancada ruralista teria eleito no último pleito 110 deputados” (BACKES, 2015, p. 18). De acordo com o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar – DIAP, a bancada evangélica elegeu em 2014, 74 deputados/as³⁴. Outra informação relevante é o grau de instrução na Câmara dos Deputados, conforme o Tribunal Superior Eleitoral – TSE dos 7.137 candidatos/as ao cargo, 3.476 tinham Ensino Superior Completo³⁵. Assim, as alegorias cristãs, agrárias, masculinas e de letramento caracterizam os/as representantes do parlamento brasileiro.

Essas pessoas propõem, debatem e aprovam legislações e são representantes eleitos/as responsáveis por elaborar normativas que podem afirmar ou excluir os diferentes grupos que compõem o Brasil. Nesse contexto, uma das propostas que tramita na Câmara é a PEC 215³⁶ que almeja retirar a autoridade do poder executivo e transferir ao Congresso Nacional a legitimidade para determinar as demarcações de terras indígenas e quilombolas. Acredito que a demarcação na mão do Congresso é um retrocesso aos direitos das comunidades indígenas e quilombolas. Enquanto prevalecer no Congresso Nacional a vontade das elites agrárias, o direito humano será encarado como concessão e as políticas genocidas continuarão prevalecendo.

A proposta quer alterar os direitos garantidos pela Constituição Federal. No entanto, esses movimentos sociais estabeleceram processos de resistências às práticas hegemônicas.

É importante evidenciar a articulação e organização do Movimento Indígena a partir deste período na defesa de seus direitos, já que foram diretamente responsáveis por mobilizar grande parte das mudanças ocorridas na legislação, especialmente a partir da constituição federal de 1988” (JODAS, 2012, p. 34).

³⁴ Disponível em: <<http://www.diap.org.br/index.php/noticias/noticias/24534-bancada-evangelica-levantamento-preliminar-do-diap-identifica-43-deputados>>.

³⁵ Disponível em: <www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-candidaturas-2014/estatisticas-eleitorais-2014>.

³⁶ A Proposta de Emenda Constitucional nº 215 é de autoria do ex-deputado Almir Sá do Partido da República de Roraima (PR-RR) que apresentou alteração do texto constitucional, no qual propõe que o Congresso Nacional seja responsável pela demarcação de terras indígenas, retirando a atribuição do Poder executivo Federal. Essa emenda foi sugerida no ano 2000. No entanto, a proposta atual acrescenta ao texto regulação e limitação dos territórios Quilombolas.

As comunidades quilombolas com a Constituição de 1988, em seu art. 68, foram asseguradas a posse das terras já ocupadas. As políticas públicas não estão em um espaço neutro na sociedade, em muitas instâncias esse serve para negar ou afirmar a cidadania.

Nesse sentido, a partir dos dados citados acima, é possível identificar que os espaços deliberativos da política nacional como, por exemplo, a Câmara dos Deputados é composta em sua maioria, por homens, brancos e letrados. Conforme dados do TSE, o Brasil tem 7.000.481 milhões de eleitores/as analfabetos/as aptos/as a votar, de um total de 146.470.725³⁷ milhões. Nessa conjuntura, o universo letrado da Câmara dos Deputados se distingue do universo iletrado do eleitorado brasileiro. Essa constatação, não almeja afirmar que, somente, as pessoas letradas estão aptas a reivindicar direitos, mas não anula que o letramento e a mentalidade civilizatória fundamentam as leis que excluem as populações indígenas e quilombolas. E minha percepção, a PEC 215 é um dos exemplos de legislações excludentes.

Assim, a Educação Superior é um dos espaços que pode promover questionamentos para a transformação social, e, a presença de indígenas e quilombolas nos espaços acadêmicos aprofunda a reflexão sobre a democratização do ensino superior. Segundo Arroyo, “O movimento negro luta por espaços negados nos padrões de poder, da justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígenas, quilombola, do campo (...)” (ARROYO, 2011, p.11). Essas populações vivenciaram explorações sistemáticas e nesse processo negociaram e/ou resistiram a essas ações, mas, sobretudo essas populações são frutos de reinvenções culturais. Foram construídas por diversas motivações laços de solidariedade, estratégias políticas e novos pertencimentos, coexistindo às práticas civilizatórias.

As ações afirmativas abalam estruturas de privilégios. Essa política contraria o sistema da falsa simetria de oportunidades. Propõe que grupos subalternizados possam acessar espaços de sociabilidade, são criados mecanismos que objetivam a não perpetuação das desigualdades. Entendo que o Estado precisa avançar em políticas públicas, para a educação formal, no entanto, é necessário investimento público amplo e massivo para que as ações afirmativas sejam efetivas. Os movimentos sociais de luta pela democratização do ensino nunca negaram esse imperativo, concomitante a isto, cobram que ações políticas atinjam os sujeitos que foram excluídos.

As vítimas de opressão, os sujeitos racializados e subalternizados, reivindicam seus direitos fundamentais. Acredito que questionar as desigualdades raciais é colaborar para a

³⁷ Disponível em: < <http://www.tse.jus.br/eleitor/estatisticas-de-eleitorado/estatistica-do-eleitorado-por-sexo-e-grau-de-instrucao>>.

efetivação do projeto democrático de sociedade. Analisando o processo histórico brasileiro é possível identificar que as políticas públicas marginalizaram as populações indígenas, negras e quilombolas e esses sujeitos não são prioridade de diferentes na agenda nacional de diferentes governos.

Dessa forma, políticas pautadas por uma mentalidade universalista posicionaram essas populações a papéis subalternos. Essa invisibilidade foi evidenciada por diferentes movimentos sociais, os mesmos cobraram que os/as administradores/as do Estado tomassem posição para estancar as disparidades existentes. As ações afirmativas não são as únicas responsáveis pela transformação social, mas é parte dela e a educação formal participa dessa mudança através da lógica do direito. Nesse sentido, no capítulo III procuro perceber se a política afirmativa específica para indígenas e quilombolas instituída pela FURG está em consonância com a agenda nacional ou procura romper as práticas universalistas estabelecidas pelo Estado ao longo do processo histórico.

Capítulo III

3. Análise do Programa de Ações Afirmativas – FURG

Este capítulo tem por finalidade analisar o Programa de Ações Afirmativas – PROAAf da FURG a partir do olhar dos sujeitos envolvidos na política, especificamente, os/as estudantes indígenas e quilombolas ingressantes pelos Processos Seletivos Específicos. No que se refere, exclusivamente, ao acesso de indígenas e quilombolas, o Programa é uma iniciativa da própria instituição, um processo de negociação com os movimentos indígenas e quilombolas e com outros sujeitos atuantes na área de políticas de combate às desigualdades étnico-raciais.

Em decorrência dessa negociação, valendo-se de sua autonomia universitária a FURG, através do Conselho Universitário por meio da resolução 019/2009 de 14 de agosto de 2009, delibera o Programa de Ações Inclusivas – PROAI

Art. 2º II – incentivar o ingresso na Universidade, considerando os critérios de natureza social, étnica e cultural dos candidatos, bem como o mérito individual no contexto das desigualdades sociais; (PROAI – FURG, 2009, s/p)

A partir do excerto acima, é possível pontuar que, ao criar uma política afirmativa, a FURG instaura o mérito individual como um dos ordenamentos do projeto de universidade. Embora, dentro dessa política estejam às dimensões culturais, sociais e étnicas dos/as candidatos/as. A partir disso pode-se depreender que o discurso apresentado na normativa do PROAI reestrutura o projeto político elitista analisado por (KANTORSKI, 2011) fundado no contexto da ditadura civil-militar, que visava atender aos interesses das indústrias locais, para abordar as desigualdades sociais e as características étnicas.

Ao situar o mérito e as desigualdades sociais como prerrogativas de seleção, o regulamento, na minha compreensão, almeja ajustar as vontades de diferentes grupos sociais ao seu projeto de universidade. O mérito individual, nesse contexto, pode ser situado no discurso institucional de competência. Portanto, de um projeto de instituição.

Desta forma, em um contexto de mercantilização do Ensino Superior, o critério de seleção ter se consolidado como vestibular não é à toa: segue a mesma lógica meritocrática que domina a escola – os melhores postos são

por “merecimento”, destinados àqueles que obtêm maior “nota” (PAULINO, 2008, p.53).

Legitima-se assim uma ação pedagógica, na qual os/as melhores estão aptos/as a adentrar ao espaço universitário. Embora, trata-se de um processo seletivo específico para as comunidades indígenas³⁸ e não um vestibular tradicional, a lógica de seleção é um ordenamento presente. Ao abrir espaço para as questões raciais e sociais, existe uma gestão de tensões exposta por Santos (1989), no qual a universidade procura atender às reivindicações de distintos grupos sociais.

Nesse sentido, localizo a política afirmativa da FURG como uma reforma de um projeto hegemônico de universidade, pois a partir do Sistema de Bonificação pretendia-se ampliar o acesso de estudantes de escolas públicas, dentre eles negros/as, candidatos/as com deficiência e promover um acréscimo de vagas para estudantes oriundos/as de comunidades indígenas. Essa política afirmativa está no contexto das reivindicações sociais expostas por Alberti e Pereira (2006) e Cardoso e Lucindo (2015), no qual movimentos sociais organizados fomentaram o debate sobre as questões raciais e as mobilizações por acesso a educação formal, conforme exposto no capítulo anterior.

De acordo com Santos (1989), mediante as pressões sociais, a universidade reelabora sua lógica dissimulando as exigências por democratização e continua atendendo os princípios de um sistema com características seletivas e elitistas. A FURG³⁹ está localizada no extremo sul do país, na cidade de Rio Grande divide-se entre três campi: Campus Carreiros, Campus Cidade e Campus da Saúde. Em outras cidades do Rio Grande do Sul, também, possuem campi, são eles: Campus Santa Vitória do Palmar, Campus Santo Antônio da Patrulha e Campus São Lourenço do Sul. Conforme edital do primeiro semestre de 2017⁴⁰, que regulamenta o acesso pelo SISU, a FURG provê 2.450 vagas nos 60 cursos de graduação ofertados. Inicialmente o PROAAf ofertava 5 vagas para ingresso de indígenas e 5 vagas para quilombolas, posterior, esse número aumentou para dez vagas em cada certame. Embora, uma iniciativa considerável no contexto das mobilizações das comunidades indígenas e quilombolas postas sob a perspectiva do número de cursos e vagas disponibilizadas pelo SISU

³⁸ Quando o PROAI – FURG foi proposto, o Programa promovia o acesso somente dos membros dos/as candidatos/as de comunidades indígenas. Ações afirmativas de ingresso para pessoas integrantes de comunidades quilombolas foram concretizadas somente em 2012, um ano antes da revogação do PROAI e da adoção do PROAAf.

³⁹ Disponível em: < <http://www.coperve.furg.br/index.php/a-furg>>. Acesso em 11 de novembro de 2016.

⁴⁰ Disponível em: < http://www.sisu.furg.br/images/stories/2017_1/editais/Edital-sisu-Furg-2017-1.pdf>.

o Programa de acesso aos membros de comunidades indígenas e quilombolas, trata-se de uma ação focal.

Nesse processo, no ano de 2009, o CONSUN aprovou o regulamento autorizando o Processo Seletivo Específico para indígenas, criando assim cinco vagas anuais, em distintos cursos, a serem preenchidas a partir do primeiro semestre de 2010. No que se refere ao processo quilombola a Resolução 012/2012, do CONSUN, e as Deliberações nº 80/2012 e 90/2012, do COEPEA, a FURG ofereceu para ingresso no primeiro semestre de 2013 cinco vagas para candidatos pertencentes às comunidades quilombolas em território nacional, nos cursos de Direito – Diurno, Enfermagem, Medicina, Psicologia e História – Licenciatura. Essa ação foi ampliada no ano de 2013, com a revogação do PROAI e a adoção do PROAAf, de acordo com a resolução 020/2013 do CONSUN. Nessa conjuntura, o Programa ampliou de 5 para 10 vagas, o acesso exclusivo de estudantes membros de comunidades indígenas, mesma ação realizada com as comunidades quilombolas.

Ao abordar as ações afirmativas, considero relevante salientar a forma que o Estado orientou suas ações com relação às populações indígenas e quilombolas. A partir de uma perspectiva tutelar de viés civilizatório foi estabelecido as interações com as populações originárias. Nesse sentido, “o ato de tutelar implica estabelecer vínculos próximos aos do clientelismo e da patronagem (...) necessário ao estabelecimento desse vínculo de submissão/proteção” (SOUZA LIMA, 2012, pp.784-785). Conforme o mesmo autor, as alegorias de selvageria, infantilidade e pureza sobre as quais as populações indígenas são representadas produziram ações estatais de subordinação, categorizando as ações pedagógicas do Estado para com essas populações.

No entanto, se o Estado desde a invasão do território nacional reconhece os povos indígenas como pessoas em vias de civilização, as populações quilombolas foram perfilhadas como *negros fugidos* por resistirem à ordem vigente, conforme exposto por Reis (1995). Contudo, “No período Republicano, a partir de 1889, o termo quilombo desaparece da base legal brasileira e reaparece na constituição de 1988, como categoria de acesso a direitos (...)” (SOUZA, 2008, p.03). Dessa forma, somente com a Constituição de 1988, a um deslocamento discursivo, pois é nesse regulamento que o direito à territorialidade quilombola é reconhecida e que os/as indígenas deixam de ser representados/as como incapacitados/as na jurisdição nacional. Assim, entendo que desde o início do território nacional, o Estado promoveu suas ações através de relações subordinadas, que resultaram na inferiorização dessas populações.

Nesse sentido, esse capítulo analisa a política focal da FURG, considerando as ações do Estado ao longo de seu processo histórico, no que se refere às populações mencionadas acima. Tendo explicitado esse posicionamento, sublinho que tenho por finalidade analisar as relações étnico-raciais vivenciadas no espaço acadêmico, contribuir para novos questionamentos concernentes à educação para as relações étnico-raciais, aos saberes e às culturas apreendidas na universidade.

Nesse processo de pesquisa, me constituo como pesquisadora e amplio os horizontes como professora em constante formação, que busca compreender a trajetória das populações quilombolas e indígenas, através das narrativas de acesso e permanência no Ensino Superior desses sujeitos. Em uma sociedade racista, como a brasileira, ocupar espaços hegemonicamente brancos é estabelecer posição de enfrentamento às barreiras impostas. Dessa forma, como já apontado, essa pesquisa utiliza a História Oral como metodologia de análise, com a finalidade de analisar as ações afirmativas e as relações étnico-raciais na percepção dos/as estudantes que acessaram a Universidade via política afirmativa. Assim, “A História Oral, portanto tem um fundamento político exposto em sua razão de ser” (MEIHY, 1994, p. 55).

Para Meihy e Holanda (2010), a História Oral, enquanto metodologia inicia-se com a preparação de um projeto, nesse sentido, o estabelecimento dos sujeitos da pesquisa, para os autores são essas pessoas que motivam a situação da pesquisa. Nesse sentido, essa pesquisa escolheu como grupo os/as estudantes indígenas e quilombolas da FURG, que ingressaram na universidade via Processos Seletivos Específicos.

As entrevistas foram realizadas com cinco discentes indígenas e cinco quilombolas, em 2016 e dois estudantes indígenas em 2014. Em média as entrevistas duraram entre 50 a 60 minutos, algumas exceções fizeram com que a mediação durasse um pouco mais. “A previsão do tempo da entrevista visa tanto à disponibilidade do entrevistado como do entrevistador” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p.16). Entrei em contato em 2016 com 7 estudantes quilombolas, desse total 6 aceitaram fazer parte da pesquisa. No entanto, não consegui conciliar os horários com uma das estudantes. Contatei 9 estudantes indígenas, 6 estudantes concordaram em participar do projeto, contudo, uma estudante não compareceu ao encontro. “Este contato inicial é de especial importância porque, além de dever resultar na aceitação do entrevistado, constitui um primeiro momento de avaliação recíproca, base sobre a qual se desenvolverá a relação prolongada da entrevista” (ALBERTI, 1989, p. 53). As entrevistas aconteceram na própria universidade, por ser o local onde todos os sujeitos da pesquisa

circulam. Outra questão importante a salientar, é que utilizo alguns apontamentos de duas entrevistas orais realizadas em 2014, utilizando a mesma metodologia, na qual dois estudantes indígenas ingressantes pelo PROAAf abordaram aspectos relevantes sobre a política afirmativa da FURG como, por exemplo, a autoridade do cacique e a experiência vivenciada no começo da implementação do Programa.

Conforme destaca Meihy e Holanda (2010), as narrativas orais são *documentos vivos* construídos por pessoas que estão imersas em variadas dinâmicas sociais e influências. Ao falar sobre a pesquisa, alguns estudantes ficaram apreensivos/as em terem seus nomes divulgados no trabalho, por isso, explicito que seria uma escolha dos mesmos a identificação das narrativas. Somente um discente optou por informar sua identidade, os outros sujeitos preferiram não ser identificados. Contudo, para preservar o sigilo das entrevistas orais das pessoas que solicitaram não se identificar todos os nomes foram modificados. Para Meihy e Holanda (2010), alguns trabalhos podem valer-se do anonimato para preservar os indivíduos e possibilitar a precisão dos fatos. Considero que a universidade, mesmo frente às tentativas de democratização, preserva seu perfil elitista e hierarquizações acadêmicas. Dessa forma, a possibilidade de analisar uma política afirmativa em curso, indica problematizar dinâmicas sociais do *tempo presente*.

Assim, após delimitar os sujeitos da pesquisa, elaborei o roteiro considerando a finalidade da proposta de pesquisa. Nas palavras de Alberti (1989), o roteiro só deve ser elaborado após o aceite dos/as entrevistados/as, “O aceite do entrevistado constitui, portanto, condição para dar início à preparação do roteiro individual” (ALBERTI, 1989, p.55). Almejei analisar a política de ações afirmativas, no qual estes discentes são beneficiários/as. No final de cada entrevista, solicitei que cada entrevistado/a assinasse o termo de consentimento livre esclarecido da entrevista (ANEXO V), trata-se de um documento que a pessoa cede o direito sobre a entrevista ao pesquisador/a.

Conforme Meihy e Holanda (2010), ao abordar uma pesquisa com garis na cidade de Curitiba, sugere que com o tema de pesquisa delimitado existe um potencial de ação transformadora, “na medida em que aponta para práticas de mudanças” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p.47). Para os autores, a pesquisa tem uma motivação social e que deve dialogar com o *tempo presente*.

Ao delimitar os sujeitos da pesquisa e o tema, fiz a opção de trabalhar com História Oral Temática Híbrida, “(...) trata-se da conjugação da coleta de depoimentos com outras fontes” (MEIHY, 1994, p.60). Nessa perspectiva, essa metodologia “não se constitui em uma

verdade pronta e acabada; é uma versão dos acontecimentos a ser acrescentada às já existentes” (SILVA, 2004, p.78). Dessa forma, são variadas versões conjugadas sobre um mesmo tema. Ao realizar as entrevistas orais, considero que as narrativas são as expressões dos sujeitos da pesquisa sobre as experiências vivenciadas.

Dessa forma, após coletar os relatos, a transcrição é uma prerrogativa da História Oral,

Na passagem do documento da forma oral para a escrita, a transcrição constitui a primeira versão escrita do depoimento, base do trabalho das etapas posteriores. Digamos que se trata de um primeiro e decisivo esforço de traduzir para a linguagem escrita aquilo que foi gravado. O resultado é um material bruto, muitas vezes extenso, que corresponde em laudas datilografadas, ao conteúdo das fitas da entrevista (ALBERTI, 1989, p. 102)

Essa etapa da passagem, de transformar o oral em escrito demandou bastante tempo, em média uma gravação de 50 minutos demorou mais de 5 horas e meia para ser transcrita. Para realizar as entrevistas foi elaborado um *projeto ou roteiro geral*, com questões pertinentes sobre o tema.

(...) há no roteiro geral, uma orientação a ser seguida pelos entrevistadores, para que em todas as entrevistas sejam abordadas aproximadamente as mesmas questões claro que de forma mais ou menos aprofundada, dependendo de cada caso, e não necessariamente no mesmo momento em todas as entrevistas (ALBERTI, 1989, p.65).

O roteiro foi elaborado percebendo algumas especificidades como, por exemplo, o questionamento se o português é a primeira língua dos/as entrevistados/as ou não, no caso dos estudantes indígenas. Na análise dos documentos orais, procurei elaborar o conteúdo das entrevistas considerando as diferenças culturais, étnicas e sociais de cada grupo. Conforme abordei nos **Caminhos Percorridos**, me aproximei dos sujeitos da pesquisa por intermédio dos projetos de extensão, inserção nos movimentos estudantis e movimentos negros. Assim, delimito o desejo de trabalhar a área de ações afirmativas e relações étnico-raciais.

Foi nesse contexto que construí o roteiro da pesquisa (ANEXO VI e VII), nesse sentido os aspectos que orientaram as entrevistas orais foram: Pertencimento, História da Comunidade (indígena ou quilombola) e Trajetória Escolar. Essas primeiras questões são elementos que indagaram postos relevantes da pesquisa, como também serviram para gerar um maior entrosamento entre entrevistadora e entrevistados/as. O segundo item do roteiro versava sobre o PROAAf – FURG, questões como: Divulgação, inscrição, prova, matrícula,

permanência estudantil, relações étnico-raciais no espaço acadêmico e perspectivas pós-conclusão do curso.

Ao realizar as entrevistas, procurei analisar os processos seletivos específicos da FURG na visão dos/as estudantes. Para Meihy e Holanda (2010), sozinhas as entrevistas não têm a mesma dimensão social, é necessário procedimento analítico das mesmas.

A análise dos depoimentos de história oral, ou seja, da fonte construída, pode se constituir em experiência ímpar e surpreendente, pela riqueza e diversidade das versões obtidas e muitas vezes pela possível sugestão de interpretações alternativas sobre determinado assunto (...) (DELGADO, 2010, p.30)

A seguir, interconectadas com outros suportes documentais, as entrevistas do projeto *ganharam corpo*. Assim, através da História Oral Temática é possível analisar o conteúdo da fala e contribuir para questões concernentes ao campo de ações afirmativas e relações étnico-raciais.

3.1 A identidade quilombola e indígena: Breve introdução sobre o *pertencimento étnico* e sua utilização como critério de acesso

Para melhor entendimento do PROAAf – FURG é interessante pontuar as etapas de acesso ao Programa e conjugá-las com as entrevistas coletadas. Nesse sentido, para participar dos processos seletivos os/as candidatos/as dos certames precisam encaminhar para a FURG alguns documentos que ratificam que são membros de comunidades indígenas ou quilombolas. Um dos critérios exigidos por edital é a declaração de pertencimento étnico. Dessa forma, realizo uma breve introdução sobre o conceito de identidade étnica a partir das concepções de Barth (1998), Cardoso de Oliveira (1976), Carneiro da Cunha (1986) e das narrativas orais dos sujeitos da pesquisa.

Conforme Barth, na literatura antropológica, grupo étnico pode ser entendido como populações que:

1. em grande medida se autoperpetua do ponto de vista biológico;
2. Compartilha valores culturais fundamentais, realizado de modo patentemente unitário em determinadas formas culturais;
3. Constitui um campo de comunicação e interação;
4. tem um conjunto de membros que se identificam e são identificados por outros, como constituindo uma categoria que pode ser distinguida de outras categorias da mesma ordem (BARTH, 1998, p.27).

De acordo com Barth, essa definição é *típico-ideal* e se coaduna com a categorização de uma raça e uma cultura que é efetivada em muitas análises empíricas. No entanto, para o autor, essa abordagem limita a compreensão dos fenômenos de grupos étnicos, pois “somos levados a imaginar que cada grupo desenvolvendo sua forma cultural e social em isolamento relativo” (BARTH, 1998, p. 28). Essa estrutura organizacional baseada de padrões valorativos promove dinâmicas sociais.

Na interpretação *típico-ideal*, somente, são legitimados os grupos que correspondem um padrão de afastamento de outras sociedades. Para Barth (1998), as diferenciações culturais geram contrastes que possibilitam fronteiras, mesmo que diferentes grupos étnicos estejam em interação. Outro teórico que analisou as identidades étnicas foi Cardoso de Oliveira (1986), para analisar as sociedades indígenas brasileiras. Ao pensar identidades étnicas contrastivas utilizou Barth como referência e observou:

A identidade contrastiva parece se construir na essência da identidade étnica, i.e, à base para qual esta se define. Implica a afirmação do *nós* diante *dos outros*. Quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 05).

Na visão de Cardoso de Oliveira essas interações identitárias desenvolvem-se quando uma identidade se sustenta negando outra. Ao analisar a identidade étnica e a interação entre colonizadores e indígenas, no Brasil, Carneiro da Cunha (1986) assevera que as ações miscigenadoras impeliam como seriam essas relações, inclusive em documentos oficiais estabelecendo *critérios de indianidade*.

Essa percepção pode ser identificada na legislação brasileira, na qual as populações indígenas eram categorizadas conforme as interações com a sociedade nacional. A Lei 6.001/1973, conhecida como *Estatuto do Índio*, os categorizava como isolados, em vias de integração ou integrados. As ações do Estado depreenderam uma série de imaginários que em muitas instâncias ainda prevalecem, essa categorização primária resulta que muitas pessoas só identificam como indígenas aqueles sujeitos que carregam traços culturais definidores do isolamento. Uma das entrevistadas abordou esse imaginário,

Tipo assim são perguntas bobas, mas foge da realidade das outras pessoas e da nossa hoje em dia é normal. Do tipo: “Tu tens um celular, como assim? Se tu tens um celular tu não és mais indígena”. Esse choque de identidade... Como assim, eu não sou mais indígena, porque eu tenho um celular. Por quê? Então, é isso essas perguntas básicas que acabam te colocando para pensar. Será que o

celular vai me definir? Tu está me entendendo? (CÍNTIA, 2016 – estudante indígena)

A partir dessa narrativa é possível depreender, que os sujeitos não são aceitos como pertencentes a um determinado grupo étnico, ou nesse caso *não são mais índios*, conforme o nível de interação com a sociedade nacional. Esse imaginário está aliado à mentalidade civilizatória, no qual a partir de determinados critérios em isolamento define-se quem pode ser considerado *índio* na sociedade nacional, ou seja, descarta a possibilidades de indígenas possam interagir com artefatos tecnológicos contemporâneos impondo a essas pessoas uma identidade étnica em isolamento. Esses padrões valorativos,

Tampouco podem ser invocados critérios baseados em formas culturais inalteradas, pois isso seria contrário à natureza essencialmente dinâmica das culturas humanas: com efeitos, qual o povo que pode exibir os mesmos traços culturais de seus antepassados? Partilharíamos nós os usos e a língua que aqui vigoravam há apenas cem anos? Na realidade, a antropologia social chegou à conclusão de que grupos étnicos só podem ser caracterizados pela própria distinção que eles percebem entre eles próprios e os outros grupos (sic) com os quais interagem (CARNEIRO, 1986, p.111).

Assim, através dessa reflexão, pontua-se outro elemento de continuidade de ordenamento social civilizatório, construído ao longo do processo histórico. A racionalidade civilizatória, no qual são legitimados aqueles que são passíveis de categorização produzem discursos e tentativas de homogeneidade. Assim, uma estudante aborda essa questão,

A gente passa por umas situações bem... De uma menina chegar na parada do ônibus e uma menina chegar e falar: “Olha mãe é essa aqui a quilombola que eu te falei”. Como se eu fosse um bicho, sabe. (...) Aí eu não sei se a guria não sabia o que representava um quilombola, porque ela falou como se eu fosse uma coisa fora do planeta. Aí uma outra menina chegou e perguntou para mim e para Luana (...). Perguntou se a gente morava em oca, sendo que quem morava emocas eram os índios. E perguntou para gente: “Vocês são quilombolas, né? Eu queria saber se vocês moram emocas ainda”. Eu não vou nem responder! Aí eu abaixei a cabeça e disse: Luana eu vou ali no banheiro (CRISTINA, 2016 – estudante quilombola).

Essa tentativa de padronização cultural denota um desconhecimento dos diferentes grupos que compõem o território nacional. “Uma vez que pertencer a uma determinada categoria étnica implica ser um certo tipo de pessoa e ter determinada identidade básica, isto também implica reivindicar ser julgado e julgar-se a si mesmo de acordo com os padrões que são relevantes para tal identidade” (BARTH, 1998, p. 32). Dessa forma, o desconhecimento dos valores culturais tem como consequência “interação sem referência a identidade étnica”

(BARTH, 1998, p.32). Nessa conjuntura, a tentativa de diluição com outro grupo étnico surge como um mecanismo de padronização da diferença, alicerçada em estereótipos.

Conforme analisado nos capítulos precedentes, no processo histórico brasileiro a estratificação social foi baseada no controle territorial, esse mecanismo foi legitimado pelas distinções raciais e religiosas, ou seja, os europeus e seus descendentes auto atribuindo-se como portadores de civilidade e da verdade, através do cristianismo, validaram relações subordinadas e processos violentos de contato.

Segundo Cardoso de Oliveira (1976) o contato entre distintos grupos étnicos exprimi conflitos, o que o autor nomeou de *fricção interétnica*. “Nas relações interétnicas de conformidade, por exemplo, com a dinâmica do sistema de fricção Interétnica, as relações se dão em torno de dominação e sujeição” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 11). Essa interação estratificada hierarquizou os arrolamentos sociais entre distintos grupos étnicos que compõem o território nacional. Desse ponto de vista, considero pertinente abordar a relação entre a FUNAI e as sociedades indígenas em conjunto com as ações específicas do PROAAf – FURG.

3.1.1 A FUNAI e a tutela indígena: resquícios do projeto de colonização no território nacional

Essas ações podem ser identificadas na primeira edição do processo seletivo específico da FURG que ofertou cinco vagas em distintos cursos. São eles: Ciências Biológicas – Licenciatura, Direito – Diurno, Enfermagem, Letras – Língua Portuguesa e Medicina. Conforme edital, “Estas vagas serão disputadas exclusivamente por estudantes indígenas do território nacional que concluíram ou estão em vias de concluir o Ensino Médio (2º Grau ou equivalente) até a data da matrícula” (FURG, 2010, s/p). Essa foi a primeira ação da universidade, que promoveu a presença indígena na instituição e pode ser representada, conforme Santos (1989), como uma das formas de regulação de tensões. A ação também pode ser compreendida como uma tentativa de democratização do acesso.

De acordo com Luciano (2006), as primeiras políticas de ações afirmativas no Ensino Superior para indígenas aconteceram em 1990 a partir de convênios entre a FUNAI e as universidades públicas e privadas. No caso das instituições privadas, o oferecimento de bolsas totais ou parciais. Essas instituições possuem autonomia para estabelecer disposições preliminares nos processos seletivos para ingresso as suas instituições.

No processo seletivo específico da FURG para realizar a inscrição, o critério de pertencimento étnico foi utilizado como prerrogativa para homologar a inscrição no certame. No entanto, existe um duplo vínculo no processo de identificação, pois a FUNAI e as lideranças indígenas devem atestar que o/a candidato/a é membro da comunidade indígena. Como é possível identificar, no trecho do edital do processo seletivo de 2010.

- documento de identificação do candidato com fotografia e assinatura (cédula de identidade expedida pelas Secretarias Estaduais de Segurança Pública, pelas Forças Armadas, pela Polícia Militar ou por Ordens ou Conselhos de Classe legalmente reconhecidos, passaporte, Carteira Nacional de Habilitação);
- **Declaração Administrativa de Nascimento expedida pela FUNAI;**
- **Declaração de Membro da Comunidade ou Aldeia Indígena (...), assinada pela Liderança da Comunidade Indígena (Cacique/Lideranças/Chefe) e homologada por demais Lideranças e/ou Membros, também dessa Comunidade** (FURG, 2010, s/p, Grifos da pesquisadora)

Nessa conjuntura, é possível identificar que as comunidades indígenas não têm protagonismo irrestrito para estabelecer o pertencimento étnico dos/as estudantes. Assim, gera um vínculo de autorização da FUNAI para o ingresso do/a indígena a educação superior via processo específico. A prerrogativa que fica a cargo da Fundação é a declaração de nascimento, sendo assim a FUNAI precisa atestar o pertencimento étnico do/a candidato/a. Conforme Paulino (2008), essa é uma herança dos mecanismos tutelares, no qual acredita-se que: “quem sabe lidar com índio é a FUNAI” (PAULINO, 2008, p.119). Esse processo de autorização está naturalizado nas instâncias institucionais e diversas universidades que possuem Processo Seletivo Específico para membros de comunidades indígenas solicitam a declaração administrativa de nascimentos expedida pela FUNAI ou declaração de membro da comunidade emitida pela mesma instituição. Acredito que as universidades compreendem que assim respaldam seus processos, fato é que a FURG e a universidade do Paraná não são exceções, pois a maioria dos editais exigem os mesmos critérios de ingresso como, por exemplo, a UFRGS⁴¹, a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA⁴² e a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM⁴³.

⁴¹ Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/coperse/processos-seletivos/estudantes-indigenas/pse-estudantes-indigenas-2017>>.

⁴² Disponível em:<<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/prograd/processo-seletivo-indigena/>>.

⁴³ Disponível em:<http://www.coperves.ufsm.br/concursos/indigena_2017/arquivos/indigena_2017_edital_052_2016.pdf>.

Considero que essa interferência de uma instituição governamental para estabelecer quem é ou não membro de uma comunidade indígena institui como ocorrem às dinâmicas étnico-raciais entre o Estado e essas populações. Nessa conjuntura um estudante pontuou, “*tinha que pedir autorização da FUNAI para fazer o vestibular também*” (ANTÔNIO, 2016 – estudante indígena). Assim, é interessante perceber a compreensão do discente sobre o papel político da FUNAI nesse processo e que a instituição exerce um mecanismo de concessão. Embora a tutela em âmbito jurídico tenha acabado com a Constituição de 1988, os resquícios da ação do Estado podem ser observadas na política específica para essas comunidades na FURG. De acordo com Souza Lima & Hoffman (2007), reconhecer o fim jurídico da tutela não elimina os exercícios de moralidade e de poder exercidos pelos poderes públicos.

Considerando o Art.13 da Lei nº 6.001 de 1973 a FUNAI é o órgão responsável por emitir certidão de nascimento indígena, conforme Portaria nº 003/PRES, de 14 de janeiro de 2002.

Art. 2º– Os registros de nascimentos e óbitos serão administrativamente escriturados pelos Postos Indígenas ou Administrações Executivas Regionais e Núcleos da FUNAI, em livros próprios.

Art. 3º– Para a realização dos registros de que trata o artigo anterior, os Chefes dos Postos Indígenas ou de Núcleo, ou Chefes do Serviço de Assistência das Administrações Executivas Regionais coletarão todos os dados necessários à sua efetivação, considerando as peculiaridades e a situação de contato com a sociedade nacional (BRASIL, 2002, s/p).

Em uma entrevista realizada no meu trabalho de monografia em 2014, um estudante fala sobre as dificuldades em conseguir a documentação,

Essas comunidades elas são todas juntas, em torno de 60 a 100km de distância em cada uma e eu tive dificuldade para conseguir essa documentação, era difícil meu transporte para conseguir e tinha que ir na FUNAI. A emissão da minha certidão estava por órgão público de cidade e não pela FUNAI, eu tive que fazer essa troca, mas eu tinha registro e tudo dentro da comunidade de indígena (CARLOS, 2014 – estudante indígena).

Carlos morou na comunidade indígena em sua infância, após esse período mudou-se para outro local com sua mãe e não possui a certidão emitida pela FUNAI. Assim, o requisito de validação indígena exigido pelo edital foi feito somente para que pudesse participar do Processo Seletivo Específico. De acordo com Paulino (2008), cenário análogo ocorre em alguns casos no vestibular exclusivo para integrantes das sociedades indígenas paranaenses. Naquele processo era necessário ter certidão de nascimento expedida pela FUNAI e

comprovar ter morado no mínimo dois anos em terras indígenas do Paraná, muitos candidatos/as não possuíam a certidão de nascimento. Essa política afirmativa é regulamentada por lei estadual citada no capítulo II. No entanto, segundo o mesmo autor a partir do processo seletivo de 2005 a certidão da FUNAI não foi mais solicitada e foi trocada pela declaração.

Na FURG, segundo o modelo de declaração de membro da comunidade (ANEXO VIII) o/a candidato/a pode ser oriundo/a de uma Terra Indígena ou de um Acampamento. Esse critério é um relevante reconhecimento para as sociedades indígenas sobre seus processos de territorialização, principalmente no contexto nacional com diversos conflitos agrários. Dessa forma,

Hoje, os povos indígenas de Raposa Serra do Sol estão ameaçados de serem expulsos de seus territórios em função de uma medida liminar que a justiça concedeu, beneficiando alguns rizicultores que foram ali instalados recentemente, após a demarcação de um território indígena (CARVALHO, 2004, p.53).

O conflito agrário é uma constante no território nacional e muitas vezes essas dinâmicas resultam em muitas comunidades indígenas que não habitam terras demarcadas. Compreendo que validar a inscrição de candidatos/as oriundos/as de acampamentos é reconhecer o processo histórico de reforma agrária no Brasil e as formas muitas vezes coercitivas de apropriação fundiária no país. Ao ser questionado se conhece o processo de formação da terra indígena onde morava Paulo narra,

Conheço. Na verdade onde eu me criei, ela não foi uma terra indígena assim que foi retomada, não foi demarcada. É uma terra indígena que foi praticamente feita pelos indígenas. Então a aldeia fica entre um... entre a mata e um rio que separa dos não indígenas, no caso. Então como se formou? Conforme os colonizadores foram se aproximando da mata onde os Kaigangs viviam, os indígenas foram se recuando para dentro da mata. Então quando eles chegaram ali no outro lado, já tinham os outros agricultores chegando também do outro lado, fazendo um processo assim de unir mais os indígenas naquela região. Então como eles não tinham mais o que fazer, eles formaram uma aldeia ali, porque os Kaigangs eles não são assim de ficar só em um lugar, eles são de... eles são, eles não são sedentaristas, eles só, eles vão de trajetória em trajetória. Mas como não tinha mais para onde ir, eles fizeram a aldeia ali. Então lá é uma aldeia, assim, que não foi retomada, mas que foi criada a aldeia lá (PAULO, 2016 – estudante indígena).

Assim, além das pressões agrárias sofridas o estudante relata que um dos padrões culturais dos Kaingans é o nomadismo. A história de contato com a sociedade ocidental, segundo Fernandes (1998), não resultou na sedentarização total desses grupos, pois dentro do processo de colonização traçaram estratégias de flexibilização entre agregação e dispersão. Para o autor, “(...) relações sociais que ultrapassam os limites de territórios delimitados. Os Kaingangs, de fato, viajam muito, e consideram o conjunto das Áreas Indígenas como seu território, sobre o qual estão marcadas afinidades e perigos” (FERNANDES, 1998, p.49).

Ao abordar as narrativas produzidas através da História oral, é observado: “São os homens que constroem suas visões e representações das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história” (DELGADO, 2010, p.10). Assim, quando o estudante narra os processos de dispersão de sua comunidade, conta um elemento cultural e histórico de sua comunidade.

3.1.2 O Papel social do cacique na obtenção da declaração de pertencimento étnico

As sociedades indígenas possuem características próprias de organização e de controle social, conforme seus padrões culturais. Dessa forma, as hierarquias organizacionais dessas sociedades são demarcadas, no qual as lideranças apresentam relevante papel social. No que se refere ao processo seletivo específico da FURG, essas pessoas atuam juntamente com a FUNAI na legitimação do pertencimento étnico dos/as candidatos/as.

Assim, conforme o edital dos processos de 2010, 2011, 2012, a declaração de membro da comunidade deveria ser assinada pelo cacique e duas lideranças e/ou integrantes da comunidade. A partir do ano de 2013 (ANEXO IX), somente o cacique deve atestar o pertencimento étnico. Sobre a centralização desse critério no cacique foi pontuado,

E por questões, é estranho de dizer, mas por questões políticas dentro da comunidade indígena. Porque como eu morava fora, mas pertencia àquela comunidade e convivia com eles sempre... Eu tive dificuldade de conseguir uma declaração de morador, de membro da comunidade, porque existiam interesses políticos e divisão entre famílias. A minha família era uma família que o cacique não gostava, tinha uma divisão entre eles (CARLOS, 2014 – estudante indígena).

O cacique é uma importante figura na estrutura hierárquica de uma comunidade indígena. Sobre o ordenamento organizacional das sociedades indígenas Guaranis do Rio de

Janeiro, López (2000) expõe que essa liderança é escolhida através de uma eleição dentro das comunidades, no qual estão aptos a votar somente os membros do gênero masculino.

Do mesmo modo que as dicotomizações em termos de trabalho masculino *versus* trabalho feminino parecem proliferar em algumas sociedades, a existência de categorias étnicas básicas parece construir um fator que incentiva a proliferação de diferenciações culturais (LÓPEZ, 2000, p.38)

Assim, a distinção de gênero é uma marca cultural na tradição Guarani analisada pela autora. Na perspectiva de categorias de gênero, na estrutura organizacional indígena o cacique só pode ser uma pessoa do gênero masculino, seu cargo é permanente, exceto se o cacique quiser renunciar ou for destituído desse papel social se os membros da terra indígena entenderem que o mesmo agiu de forma errada. Conforme a autora, para além dessa liderança, a estrutura organizacional das comunidades conta com o vice-cacique, tesoureiro, secretário.

Ao realizar estudo sobre a autoridade política do cacique na cultura Kaingang, Fernandes (1998) observa que esse processo de escolha é pautado pelo interesse da comunidade e o prestígio individual. O autor observa que outras autoridades exercem influência no ordenamento social,

Além da centralização do poder político na mão do chefe – a quem os Kaingang de Palmas chamavam de Major – os Kaingang estruturam o que chamavam, e ainda hoje chamam, de ‘polícia indígena’, a qual era comandada por Capitão e a ‘Liderança’ uma espécie de conselho indígena. Estas instituições nativas se consolidaram à margem do processo de institucionalização da política indigenista brasileira (FERNANDES, 1998, p.85).

Em visita às comunidades indígenas do Rio Grande do Sul, em janeiro de 2014, com a finalidade de divulgar o processo seletivo da FURG, observei que em algumas terras Kaingangs também há presença de secretários que auxiliam o cacique, além disso, fazem parte dessa hierarquia política os conselheiros que são membros do conselho da comunidade. Assim, “As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações.” (DELGADO, 2010, p. 23). As questões políticas apontadas pelo estudante e as dificuldades para conseguir a assinatura do cacique é um dos critérios lembrados na entrevista como uma expressão da autoridade exercida por essa liderança.

É importante pontuar que caracterizar os grupos indígenas sobre alegorias idílicas de coletividade retira desses suas motivações políticas, culturais e econômicas construídas em

interação com a sociedade nacional. “Enfim, cabe dizer que todos os grupos étnicos têm mecanismos de adoção ou de exclusão de indivíduos”. (CARNEIRO DA CUNHA, 1986, p. 118). No entanto, abdicar que outras lideranças dentro da estrutura organizacional das sociedades indígenas assinem a declaração de pertencimento étnico, centraliza esse critério em uma autoridade política.

O Processo Seletivo Específico da FURG é destinado exclusivamente para membros de comunidades indígenas, mas não há exigência que o/a indígena tenha residido ou resida em terra indígena nas normativas existentes. Sobre essa questão um estudante expõe,

Luciane⁴⁴: *Entendi. E como é que foi pra ti vir pra cá fazer a inscrição, a prova. Tu lembra? Já que tu não morou na comunidade (...), como foi o processo de conseguir os documentos, toda a relação com o cacique?*

Diego: *Isso quem resolveu até foi o meu pai, ele tem os contatos dele lá dentro. Porque na época, ainda hoje eu não tenho esse contato com os mais velhos lá dentro, só com o pessoal mais jovem ou os parentes lá dentro mesmo. Então, ele que correu atrás da papelada com o cacique e a certidão indígena, também. Foi ele que correu atrás, foi fácil pra ele porque foi ele que correu atrás e ele foi atrás (DIEGO, 2016 – estudante indígena).*

Das entrevistas realizadas com esses dois estudantes, um que residiu parte de sua vida em comunidade indígena e outro que nunca morou, é possível identificar que as relações políticas influenciaram na forma que os estudantes obtiveram os documentos. Em outro relato, um discente expôs que sempre morou em terra indígena. No entanto, houve uma dinâmica de deslocamento de um território Kaingang para outro,

Antônio: *Não, na verdade eu nasci em outro... em outra aldeia. Aí, os meus familiares, eles tiveram que mudar de comunidade, aí, foi pra essa comunidade (...). Geralmente acontece porque... No meu caso, aconteceu um problema na minha família e que a gente optou, quer dizer, a minha família optou por ir para outra aldeia para não se incomodar.*

Luciane: *Uhum, e acontece esse acolhimento para outros lugares, vocês conhecem outra pessoa lá?*

Antônio: *Geralmente acontece porque existe boa parte do... primeiro tu tem que ir lá né, os familiares têm que ir lá para conhecer o lugar, para ver se dá para morar mesmo lá. As condições para viver lá, e falar com o Cacique para ver se ele concorda em receber aquela família (ANTÔNIO, 2016 – estudante indígena).*

Nesse sentido, é possível constatar que a obtenção da declaração de pertencimento étnico, bem como a permanência em determinada área Kaingang passa por uma articulação

⁴⁴ Pesquisadora responsável pela entrevista oral

política interna e pela autoridade exercida pelo cacique. São diversos e complexos os mecanismos das estruturas sociais que organizam as sociedades indígenas, embora, seja possível constatar que para as sociedades Kaingang e Guaranis, no ordenamento hierárquico, o cacique ocupa um papel de autoridade. No entanto, outras pessoas são representadas como membros da liderança e, portanto, são legitimadas pelas comunidades como parte da estrutura hierárquica de poder.

Assim, centralizar somente na figura do cacique a assinatura do documento delega exclusivamente a essa autoridade política a obtenção ou não da declaração de pertencimento étnico por parte do/a estudante. Almejei analisar ao longo da pesquisa, as características tutelares da relação do Estado com essas populações. Conforme exposto anteriormente nos anos de 2010, 2011 e 2012, outros membros da comunidade deveriam atestar o pertencimento étnico, compreendo que esse critério dinamizava os mecanismos de controle e as influências políticas para aquisição da declaração.

Nessa conjuntura, a partir das narrativas coletadas tenho como hipótese que solicitar que outros membros das lideranças e/ou comunidade assinem a declaração de pertencimento étnico respeita os princípios culturais dessas sociedades e não centraliza em uma autoridade política a obtenção da declaração, formato que foi mantido até o Processo Seletivo Específico de 2012. Ao pontuar o papel centralizador do cacique e as ações tutelares que a FUNAI e outros órgãos do Estado exerceram sobre a sociedade indígena e os resquícios dessas práticas, não almejo representar os/as indígenas como sujeitos apáticos as suas configurações históricas e culturais. A partir dessa perspectiva, analiso essas pessoas como sujeitos históricos que possuem estratégias políticas capazes de articular suas configurações internas e suas relações com o Estado.

No Processo Seletivo Específico para membros de comunidades quilombolas foram divulgadas, por um jornal regional, as pressões sofridas por uma liderança comunitária para a obtenção da declaração de pertencimento a comunidade por parte de uma pessoa externa a mesma, conforme a reportagem, situação que analisarei no próximo subitem.

3.1.3 A construção da identidade quilombola e a formação dos seus territórios

O Estado, por um longo período, como já apontei, através de suas legislações categorizou quilombolas como *negros fugidos*. Muitos representantes das instituições da

sociedade nacional partiam em expedições com a finalidade de prender quilombolas. “Ao mesmo tempo em que perseguiram negros fugidos e destruíam seus quilombos, aqueles homens rudes e violentos tentavam levar para o interior as maneiras “civilizadas” de vida que haviam se tornado características dos centros urbanos das Minas Gerais” (REIS; GOMES, 1996, p. 11). Conforme os mesmos autores, os/as quilombolas podem ter, principalmente, a origem negra, mas ela não é exclusiva. Os autores sublinham que em muitas estruturas organizacionais das comunidades quilombolas dessa época há registros de brancos pobres e indígenas.

A formação da estrutura organizacional das comunidades quilombolas ocorreu concomitante ao período escravista nacional e posterior ao mesmo. A identidade desses sujeitos está estritamente ligada à posse coletiva das terras “(...) além da referência étnica e da posse coletiva da terra, também os conflitos fundiários vivenciados no tempo presente aproximavam o conjunto das “terras de preto”, habilitando-as a reivindicar enquadrar-se no novo dispositivo legal” (MATTOS, 2006, p. 106). A partir desse excerto, é possível compreender que a identidade étnica desses sujeitos tem forte vínculo territorial. Sobre esse vínculo uma estudante sublinha, “*Era tudo bem assim, quase tudo se tirava da terra, do mato, da água o essencial era só o que não dava de produzir e a gente ia buscar*” (RUTH, 2016 – estudante quilombola).

No entanto, mesmo com o forte vínculo com a terra, a formação desses territórios nem sempre denota uma conexão com narrativas de fugas e posterior formação de quilombos, muitos têm outras motivações como, por exemplo, as comunidades que foram criadas através da compra. Assim relata uma estudante sobre a formação da comunidade quilombola que é membro,

Foi por um Bilhete de loteria que ela achou, a minha bisavó... Tataravó achou uma pataca de ouro, onde ela comprou o bilhete de loteria que ela ganhou na loteria, se não me engano foi assim. Ela comprou a alforria dela e dos filhos dela, foi um dos filhos dela que veio e casou com a vó (...) A mãe dele é que deixou de herança para eles, mas a metade também já tinha sido ocupada. Os brancos, no caso, chegaram porque era uma extensão muito grande e eles ficaram só no pedaço [pequeno] porque o pessoal que ia chegando e iam tomando conta (RUTH, 2016 – estudante quilombola).

Conforme a estudante, a posse das terras foi fruto de herança de uma ex-escravizada, ela deixou as terras de legado para seus filhos e os mesmos formaram o quilombo. Conforme Loner (2009), uma das formas de obter a liberdade no Brasil oitocentista eram os jogos conhecidos como *sorte grande*, em uma das loterias o prêmio era 30 mil contos de réis.

Pelotas foi, várias vezes, aquinhoada com bilhetes premiados, no final da década de 1870 e no início de 1880, inclusive com escravos ganhando o grande prêmio da Loteria do Ipiranga de 1881, o que reafirmou a idéia corrente de que a sorte poderia sorrir a qualquer pessoa, levando a fortalecer a febre de apostas na cidade (LONER, 2009, p. 02).

Mesmo fruto de compra existiram conflitos territoriais. Conforme a narrativa de Ruth, não existiu uma seguridade territorial através da posse por compra, essas terras também conhecidas como “terras de preto” (MATTOS, 2006, p. 110), estiveram sujeitas a conflitos territoriais. Outra narrativa aborda a mesma situação,

Patrícia: A história de uma escrava que foi trazida do Maranhão como castigo para o Sul, porque aqui é um lugar mais frio, isso não seria bom para ninguém nem para os escravos, principalmente para eles. (...) Ela comprou a alforria dela e foi e pediu para voltar para o Maranhão e um dos filhos dela ficou e ela comprou essas terras para o filho dela o Gregório Amaral e aí teve o Gregório Amaral Filho e várias outras pessoas que ficaram morando no quilombo por muito tempo.

Luciane: Todos da mesma família?

Patrícia: É.

Luciane: E aí depois o que aconteceu com esse lugar, por que não moram mais lá?

Patrícia: Aí, depois de muito tempo, quem era vizinho começou a cercar e ser cada vez menor as terras e alguns venderam, claro, por um valor que não alcançaria o valor... Os outros tiveram que sair (PATRÍCIA, 2016 – estudante quilombola).

Assim, através das duas narrativas precedentes, é possível identificar que as desigualdades étnico-raciais marcaram a trajetória dessa comunidade, “onde um grupo étnico tem controle sobre os meios de produção utilizados por outro grupo surge uma relação de desigualdade e estratificação” (BARTH, 1998, p. 51). Ao abordar a dinâmica interétnica entre *brancos e índios* Cardoso de Oliveira (1976) identifica que essa relação pode ser pensada como um sistema de dominação e sujeição. Essa estratificação, dominação e sujeição baseada na etnicidade criaram relações racializadas e hierárquicas, na qual a identidade étnica dificultou a permanência nas terras anteriormente adquiridas. Conforme narrativa, parte da terra foi tomada pelos vizinhos sem que fossem vendidas e, outra parte, foi comercializada por um valor menor do que valia.

Outra questão em relação à identidade quilombola é a repetição de nomes. Conforme exposto na narrativa precedente, na qual o nome Gregório repete-se conforme a geração é

uma recorrência em outras comunidades quilombolas. Esse padrão também ocorre com outros nomes da mesma família.

A família como linhagem, os nomes próprios que se repetem em cada geração ou se transformam em sobrenomes, a parentela como referência de pertencimento à comunidade, práticas comuns às antigas comunidades de senzala do Brasil oitocentista, apresentam-se como regularidades em muitos dos grupos identificados (MATTOS, 2006, p. 108).

Esse fenômeno geracional faz parte da formação da genealogia de muitas comunidades. Contudo, não é um padrão exclusivo e o único a ser considerado. Outros relatos guardam relações com igrejas, como pontuado por Mattos (2006) e sublinhado nas narrativas de reconhecimento das comunidades.

Paula: (...) *Aí, uma Madre que também faleceu esse ano deu o pontapé inicial. E ela sempre dizia para gente nunca deixar morrer a comunidade, para lutar pelos nossos direitos. Foi ela que deu o pontapé inicial, com essa família que ela sabia que era descendente de quilombola e aí com ela surgiu o grupo.*

Luciane: *E formou a comunidade?*

Paula: *Aham (PAULA, 2016 – estudante quilombola).*

Na narrativa de Paula a comunidade tem estreita ligação com a Igreja Católica. Segundo o relato de Milton sua comunidade formou-se com influência religiosa:

Luciane: *E tu conheces a história da sua comunidade, como é que ela se formou?*

Milton: *É que digamos. A comunidade é basicamente... que tem uma igreja lá e é composta pelas mesmas pessoas que compõem a comunidade.*

Luciane: *Ah, sim!*

Milton: *E aí, digamos, que ela é uma comunidade Luterana. Só que muito da história da fundação da igreja tem a dizer do Quilombo, porque perto da nossa igreja tem outra comunidade e as duas comunidades são da mesma religião. Luteranos os dois são, só que, antigamente, os negros que moravam lá eles iam à comunidade, antes de fundar a comunidade lá Manoel do Regô eles iam na Redentor, no caso.*

Luciane: *Na igreja?*

Milton: *Isso. Só que aí, por alguns motivos teve uma discussão, uma briga lá e digamos que todos os negros saíram daquela comunidade e fundaram a comunidade de Manuel que é o mesmo nome da Comunidade (MILTON, 2016 – estudante quilombola).*

Em uma investigação que derivou em um laudo antropológico sobre essa comunidade, através de entrevistas com seus membros, análise documental e observação participante, Oliveira (2008) assevera que o conflito na esfera religiosa promoveu o início da comunidade.

Segundo o autor, as pessoas negras eram proibidas de participar das celebrações religiosas dessa igreja, essa situação impulsionou a criação de uma capela própria. A partir dessa pesquisa e da narrativa do discente é possível depreender que a religião e exclusão étnica marcam a trajetória de formação da comunidade.

Dessa forma, foi através do ingresso numa comunidade religiosa, que até então lhe era “externa”, que os “negros” começaram a se afirmar como um grupo específico com uma identidade demarcada à qual correspondem crenças, valores e práticas dignas de serem respeitadas pelos seus “vizinhos”, modificando, em parte, a situação de desigualdade étnica inicialmente observada (OLIVEIRA, 2008, p.04).

Nesse sentido, a identidade quilombola está ligada à territorialidade, como também a outros valores culturais. “Em primeiro lugar, enfatizamos o fato de que grupos étnicos são categorias atributivas e identificadoras empregada pelos próprios atores; conseqüentemente, têm como característica organizar as interações entre as pessoas” (BARTH, 1998, p. 27). É o grupo étnico a partir de suas premissas que se reconhece. Além disso,

Assim, partindo desse pressuposto, no caso das comunidades quilombolas, a FURG utiliza em seu certame o critério de pertencimento étnico ligado ao papel social de autoridade dessas comunidades. Conforme extrato do edital do processo seletivo de 2017, “-declaração original da associação do quilombo, emitida no ano vigente com a assinatura do presidente reconhecida em cartório na qual conste que o candidato pertence àquela comunidade” (FURG, 2017, p. 01). Assim, é necessário que o/a presidente da comunidade que o/a candidato/a pertença, ratifique seu pertencimento.

Ao focar o pertencimento, o documento centraliza a validação do mesmo em uma única liderança, no caso o/a presidente da Associação Quilombola de cada comunidade. A Declaração de Pertencimento à Comunidade Quilombola (anexo X) é um dos critérios necessários para realização da prova. Nas narrativas de História Oral, no que se refere ao acesso via PROAAf a discente aborda sua contrariedade da validação do pertencimento somente pelo sujeito “*Tem que pessoas que são... Tipo eu casei e o cara vai virar quilombola, entendeu?*” (PATRÍCIA, 2016 – estudante quilombola). A narrativa expõe que o casamento não é um critério que legitime a pertença a comunidade.

Outro caso foi publicizado por um jornal gaúcho⁴⁵, através do periódico é relatado que o Presidente de uma Associação Quilombola sofreu ameaça para que assinasse declaração de pertencimento de uma mulher que almejava entrar na FURG via Processo Seletivo Específico quilombola. Segundo a reportagem veiculada, por votação a Comunidade decidiu que a mesma não tinha direito de participar do certame por não morar na comunidade e não ser descendente de nenhum membro da mesma. A matéria expõe que o Presidente da Associação registrou boletim de ocorrência, pois após a deliberação da comunidade o mesmo sofreu ameaças.

Sendo assim, através desse caso é possível depreender que centralizar a validação do pertencimento em somente uma autoridade política pode ocasionar riscos à integridade física dos/as presidentes associações das comunidades quilombolas. Conforme documento divulgado pelo INCRA⁴⁶ sobre a regularização dos territórios quilombolas, o coletivo precisa referendar a identidade étnica, não satisfaz que somente um sujeito negue ou afirme sua identidade. Assim, “A noção de identidade contém duas dimensões: a pessoal (ou individual) e a social (ou coletiva)” (CARDOSO DE OLIVEIRA, p.04). Ao analisar a questão é possível perceber que sem a validação do grupo étnico o indivíduo não legitima sua identidade nas instâncias sociais.

Em nota pública divulgada pela UFPel⁴⁷ a Federação das Associações das Comunidades Quilombolas do Rio Grande do Sul manifestou-se em relação às denúncias de fraudes de acesso à política de cotas na Educação Superior e em concursos públicos, com relação específica as ações afirmativas para quilombolas expõem:

Da mesma forma, repudiamos a tentativa de utilização das comunidades quilombolas por pessoas externas à comunidade, com o objetivo de garantir benefício próprio. A reserva de vagas direcionadas a negras, negros, quilombolas e indígenas se originaram da luta destes grupos e comunidades e o objetivo desta política pública é reparar uma desigualdade histórica, portanto tal política deve ser respeitada (Federação das Associações das Comunidades Quilombolas – 23 de novembro de 2016).

Nessa perspectiva, em uma narrativa o estudante legitima o papel da FCP no critério de validação territorial, “*A certidão é necessária, porque se não tiver várias pessoas vão*

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.mundopiratini.com.br/2015/11/presidente-de-quilombo-e-coagido.html>> Acesso em 06 de janeiro de 2017.

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas-a4.pdf>> Acesso em 06 de janeiro de 2017.

⁴⁷ Disponível em: <<http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2016/11/24/ufpel-e-comunidades-quilombolas-discutem-processo-seletivo-e-acoes-afirmativas/>> Acesso em 06 de janeiro de 2017.

tentar burlar o sistema” (MILTON, 2016 – estudante quilombola). O mesmo não identifica uma interferência de um organismo estatal na política de acesso, mas um mecanismo que auxilia a evitar possíveis fraudes. A partir dos documentos disponíveis e das narrativas coletadas, tenho como hipótese, que centralizar a validação de pertencimento à comunidade quilombola em uma autoridade política fragiliza o processo.

Assim, “São suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo.” (DELGADO, 2010, p.22). Partindo da premissa que o pertencimento é validado pelo grupo e não somente por um indivíduo, apresento como hipótese que além da assinatura do/a presidente da Associação da Comunidade Quilombola, outras autoridades políticas e/ou membros da comunidade assinem a declaração de pertencimento.

3.1.4 A estrutura organizacional dos territórios quilombolas e a relação com o Estado

Em relação à validação do Estado perante os territórios quilombolas houve na legislação brasileira um deslocamento discursivo de terras de *negros fugidos* para o reconhecimento da titulação de terras, sendo legitimados pelo Estado, conforme o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, como “remanescentes das comunidades dos quilombos”. Essa mudança discursiva da legislação brasileira conforme Souza (2008), citada no capítulo II, foi fruto da pressão dos movimentos negros e quilombolas. “A aprovação do artigo sobre os direitos territoriais das comunidades dos quilombos culminou, assim, em todo um processo de revisão histórica e mobilização política, que conjugava a afirmação de uma identidade negra no Brasil à difusão de uma memória da luta dos escravos contra a escravidão” (MATTOS, 2006, p. 106). No campo das políticas públicas, o artigo constitucional promoveu a criação de outros regulamentos que abordam a pertença quilombola e a relação com o Estado.

Nessa perspectiva, foram aprovados alguns regulamentos que dispõem sobre o reconhecimento das comunidades quilombolas. De acordo com o decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003, para demarcação e titulação de terras é necessário que o grupo étnico-racial se autoatribua como quilombola e tenha presunção de antepassados negros⁴⁸.

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, conforme a Instrução Normativa Nº 49, 29 de setembro de 2008, “Regulamenta o procedimento para

⁴⁸ Conforme decreto 4.887/2003: “ Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003, s/p).

identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003” (BRASIL, 2008, p.01).

Conforme o INCRA existe, na atualidade, 207⁴⁹ títulos emitidos. A posse de terras coletivas, como abordado por Mattos (2006), tem forte vínculo com o pertencimento dessas comunidades. Sobre a estrutura organizacional demográfica a maioria das comunidades é composta por unidades de uma mesma família ou de famílias distintas. Como pode ser identificado no relato da estudante.

Eram famílias, acho que eram seis ou sete casas e a da vó ficava no meio, a vó (...). Porque a casa da vó era o centro da chácara, que ficava no meio e aí os filhos ficavam na volta. Eram de seis a sete casas, mais ou menos aí cada família uns sete (RUTH, 2016 – estudante quilombola).

A partir da narrativa é possível depreender que os antepassados, as relações de parentesco e o território constituem a identificação da estrutura organizacional e a pertença identitária dessa comunidade. Essa organização tem estrutura matrilinear, mas essa não é uma característica predominante. A estrutura organizacional por família foi recorrente nos depoimentos, esse espaço demográfico pode ser composto por membros de uma mesma família ou por um conjunto de famílias, como exposto em uma das entrevistas: “A comunidade começou com 12 famílias, mas hoje são muitas mais.” (CRISTINA, 2016 – estudante quilombola). Nessa estrutura organizacional a posse do território é coletiva, os recursos estão disponíveis para os integrantes da comunidade. Assim, segundo Mattos (2006) os/as quilombolas tornam-se sujeitos coletivos.

A FCP é responsável por emitir certidão de autodefinição, para essa finalidade criou um cadastro geral das comunidades quilombolas. Uma série de critérios é exigida para a emissão da certidão, dentre eles:

- I – A comunidade que não possui associação legalmente constituída deverá apresentar ata de reunião convocada para específica finalidade de deliberação a respeito da autodefinição, aprovada pela maioria de seus moradores, acompanhada de lista de presença devidamente assinada;
- II – A comunidade que possui associação legalmente constituída deverá apresentar ata da assembléia convocada para específica finalidade de

⁴⁹ Disponível em: < <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas-a4.pdf> > Acesso em 28 de novembro de 2016.

deliberação a respeito da autodefinição, aprovada pela maioria absoluta de seus membros, acompanhada de lista de presença devidamente assinada; (BRASIL, 2007, p.01)

Outros documentos são exigidos como, por exemplo, apresentação da história da comunidade. Caso a comunidade possua é solicitado o envio de fotos, reportagens, documentos e estudos realizados que atestem as manifestações culturais e a história. Para além desses critérios, é requisitado que a comunidade solicite ao Presidente da FCP a emissão da certidão de autodefinição. A FURG utiliza essa prerrogativa normatizada pela FCP como critério de seleção no edital do certame, pois para que o/a candidato/a esteja apto/a a realizar a prova é necessário, conforme edital:

b) cópia simples da declaração original expedida pela Fundação Cultural Palmares na qual conste o reconhecimento oficial do quilombo do qual o candidato pertença; (...) d) para os quilombos em processo de reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares, será aceito um documento que comprove a abertura de processo de reconhecimento nesta Fundação, acompanhado de cópia autenticada da Ata da reunião dos membros da Comunidade Quilombola assinada pelos presentes no ato da mesma (FURG, 2016, p.03).

Dessa forma, é possível perceber, a FURG utiliza uma normativa do Estado como mecanismo de validação de seu processo seletivo específico. Entretanto, é relevante salientar que aos candidatos/as pertencentes às comunidades certificadas e em processo de certificação é garantido o direito de participação no certame. Esse é um aspecto relevante em um contexto de intensos conflitos fundiários e de reivindicações de políticas públicas de reconhecimento. De acordo com informação disponibilizada no site⁵⁰ da FCP, existe no Brasil mais de 1.500 comunidades espalhadas pelo território nacional que foram certificadas, o estado do Rio Grande do Sul possui 94 comunidades certificadas, com processos abertos aguardando certificação são 326 comunidades quilombolas. Através do exposto acima, pode-se verificar que um órgão governamental é responsável por validar o acesso dos sujeitos das comunidades quilombolas que almejem entrar na universidade via processo específico promovido pelo PROAAf – FURG.

3.2 Políticas de Acesso ao PROAAf – FURG: narrativas indígenas e quilombolas

⁵⁰ Disponível em:<http://www.palmares.gov.br/?page_id=88#>.

Para pensar a política de acesso do PROAAf – FURG compreendo que é necessário analisar qual a finalidade do Programa ao promover o ingresso de membros de comunidades indígenas e quilombolas. Ao revogar o PROAI e adotar o PROAAf, a FURG, através de seu conselho delibera:

Art. 1º – Criar o Programa de Ações Afirmativas – PROAAf, em substituição ao Programa de Ações Inclusivas – PROAI, com a **finalidade de promover a democratização do ingresso e permanência de estudantes oriundos de Escola Pública, indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência**, nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, enquadrados nos termos da presente norma.

Art. 2º (...) III – ofertar vagas para candidatos Indígenas mediante habilitação em Processo Seletivo Específico;

IV - ofertar vagas para candidatos Quilombolas mediante habilitação em Processo Seletivo Específico;

VI – **promover a diversidade étnico-racial no âmbito universitário** (PROAAF- FURG, 2013, s/p – Grifos da pesquisadora).

É possível analisar que existe alteração discursiva entre a criação do PROAI e sua revogação, com posterior adoção do PROAAf. Conforme exposto no início do presente capítulo, o PROAI objetivava considerar os critérios étnico-raciais, sociais e culturais, bem como o mérito individual no contexto das desigualdades sociais do/a candidato/a. Dessa forma, ocorre alteração discursiva do Programa passando do mérito individual no âmbito das desigualdades sociais, para democratização dos espaços e a promoção da diversidade étnico-racial.

Segundo Gomes (2004), para se construir um país democrático é necessário reconhecer as desigualdades e assumir compromisso político para garantir a igualdade de oportunidades. Para a autora, o discurso do mérito restringe o direito à educação. “Mais que isso, pode reduzir uma questão tão séria como a democratização do acesso à idéia de capacidade inata, de capacidade intelectual” (GOMES, 2004, p.41). Tendo explicitado essa mudança discursiva, almejo analisar através das narrativas dos sujeitos a política afirmativa de ingresso do PROAAf – FURG.

3.2.1 Comunidades indígenas: limites e desafios da política de acesso do PROAAf – FURG

Nesse ponto, é interessante salientar que a divulgação dos processos seletivos específicos rompe a lógica das políticas universais de acesso e até mesmo da *Lei de Cotas*,

nos quais os principais meios de veiculação das informações são as páginas oficiais das Instituições de Educação Superior, jornais e outras mídias de grande circulação.

A divulgação do Processo Seletivo Específico indígena era realizada anualmente em visita às comunidades, geralmente as localizadas na região norte do estado do Rio Grande do Sul, segundo dados disponibilizados pela FUNAI⁵¹, o maior contingente populacional indígena do estado está naquela região. Compreendo que esse é o motivo para a divulgação ser realizada prioritariamente naquele espaço geográfico. No entanto, nenhum dos/as discentes indígenas entrevistados/as soube do Processo pela divulgação realizada diretamente nas comunidades. De acordo com as narrativas, foram diversas as formas que os/as estudantes sublinham como souberam do certame. Como, por exemplo: *“Aí, a gente tem o chefe do posto indígena ali, aí ela que comunicou a gente, mas eu não sei quem que falou para ela. Mas foi através dela que eu fiquei sabendo que a FURG tinha esse processo diferenciado, uma prova específica para indígena. Então foi através dela.”* (PAULO, 2016 – estudante indígena).

Segundo a narrativa, de outra entrevista, o mesmo teve ciência da abertura do edital pela prefeitura.

Antônio: Eu sempre buscava informações na prefeitura, né, sobre cursos, sobre vestibular, sobre alguma coisa voltada à questão indígena que eu poderia tirar algum proveito para conseguir vir estudar para a universidade. E eu fiquei sabendo que a FURG estava oferecendo e no mesmo momento que eu fiquei sabendo, já estava aberta as vagas, então eu fiz a inscrição, fiz a prova e consegui vir para cá.

Luciane: Aí tu ficaste sabendo por que tu ias à prefeitura pesquisar essas coisas ou foram na tua comunidade?

Antônio: Não, eu ia à prefeitura (ANTÔNIO, 2016 – estudante indígena).

Assim, percebe-se que o fator preponderante para o conhecimento do estudante sobre o processo foi o interesse do mesmo sobre as políticas públicas para a população indígena. Outro fator sobre a divulgação do PROAAf – FURG é as relações de parentesco entre os/as discentes que já acessaram ao ensino superior e aos que almejam acessar. Sobre essa questão a discente expõe: *“A minha irmã já estudava aqui e ela me passou que no próximo ano teria de novo e eu disse então vamos lá.”* (CÍNTIA, 2016 – estudante indígena). Em outra narrativa, a discente sublinha que não tinha pretensões de cursar o ensino superior e soube do processo por um primo. *“Eu fui começar a entender isso aí aqui. Porque o meu primo falou que tinha vaga (...), um dia que ele estava passeando lá em casa, ele falou que tinha vaga*

⁵¹ Disponível em:<

http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12Dez/encarte_censo_indigena_02%20B.pdf>.

aqui e que era para se inscrever que ele ia mandar ligar pra mim, quando abrisse vaga era para eu ir.” (DANIELE, 2016 – estudante indígena).

Conforme Paulino (2008), em sua pesquisa sobre o acesso de indígenas paranaenses às universidades daquele estado, existe um vínculo de parentesco que aproximam esses sujeitos das estruturas hierárquicas das comunidades as quais pertencem e o acesso à universidade. Na entrevista coletada em 2014, na FURG, a estudante entrevistada salientou que seu pai fazia parte da liderança da comunidade. Contudo, no conteúdo das entrevistas orais não foi possível mensurar a ligação direta de um número considerável de discentes que acessaram o PROAAF – FURG com os caciques ou outras autoridades políticas.

Na FURG, existe uma recorrência de acesso entre os discentes que possuem alguma relação de parentesco com pessoas que já acessaram ao ensino superior via o mesmo processo específico. Como, por exemplo: *“Pelo meu primo, até ele está aqui. Ele estava há dois anos aqui, então, foi por ele, ele incentivou muito e disse: – Vem pra cá, o local é bacana. É longe, mas não era nem a distância mesmo no meu caso, não era a distância que ia me impedir de vir.” (DIEGO, 2016 – estudante indígena).* Os parentescos consanguíneos, em sua maioria, são entre primos/as, irmãos/as, e um por vínculo paterno.

Nessa perspectiva, a divulgação nas comunidades não é tão efetiva quanto à realizada pelas divulgações feitas através das relações de parentesco. No processo de entrevistas orais foram sublinhadas, por estudantes que estiveram envolvidos com a divulgação, algumas situações que auxiliam na compreensão do porquê de a divulgação direta em acampamentos e aldeias não ser tão eficaz:

Isso é uma grande questão também porque, em 2014, eu fui juntamente com o pessoal da PRAE divulgar esse processo seletivo nas aldeias. Então eu vi essa dificuldade de divulgar esse processo seletivo nas comunidades. E qual era a minha ideia naquele momento de a gente fazer? Se não der certo de a gente divulgar lá em Passo Fundo, lá na FUNAI. Se os caciques, ou os representantes dos caciques, não repassam para os estudantes aptos a concorrer essas vagas, para se inscreverem nessas vagas, eu acho que teria que ir nas aldeias, nos colégios, juntar todos os estudantes indígenas que estão cursando o ensino médio, ou que já cursaram e que têm o certificado de ensino médio, teria que fazer a inscrição deles ali naquele exato momento porque muitas vezes os indígenas, eles não têm acesso à internet na aldeia. Ou eles têm acesso através do celular, mas que não tem, digamos... A internet deles é de pouca qualidade. Então teria que fazer esse... (PAULO, 2016 – estudante indígena).

Portando, através da fala apresentam-se duas características sobre limitações na divulgação, a primeira é a centralização das informações em algum membro que exerça

autoridade política. Como colocado anteriormente, estive presente em um dos processos de divulgação do PROAAf – FURG nas comunidades indígenas, durante a ação observei que os sujeitos externos aos territórios Guaranis e Kaingang visitados somente serão recebidos pelo cacique e na falta do mesmo por outro membro da liderança respeitando o grau hierárquico, prática essa legitimada pela comunidade. São essas autoridades políticas que possuem a autonomia de convidar os membros da comunidade interessados em realizar o certame a participar da conversa sobre as políticas de acesso.

Dessa forma, dentro da estrutura organizacional dessas sociedades as autoridades políticas exercem poder legítimo conferido por outros integrantes pertencentes às comunidades indígenas. Assim, “buscando compreender as estratégias de legitimação da chefia, assumo a definição de legitimidade enquanto um certo grau de consenso entre os membros de uma comunidade” (FERNANDES, 1998, p.07). Em consonância com a citação, cabe salientar que o estudante não atribui a centralização das informações no poder político que o cacique exerce. Segundo o mesmo, essa figura de autoridade tem diversas responsabilidades políticas o que dificulta a divulgação.

Eu acho que os caciques, eles além de se importar com esses processos seletivos, com os estudantes indígenas, eles tem outras questões mais, digamos assim, mais interessantes no sentido de que eles se envolvem também na questão política, se envolvem... Uns, às vezes, eles ficam mais fora da aldeia do que ficam dentro da aldeia por causa da função deles, no caso. Então por causa disso que eles não conseguem repassar para todo mundo. Porque hoje, fora da aldeia é muito fácil de divulgar alguma coisa, mas dentro da aldeia, lá não tem conexão à internet e isso dificulta muito a questão dessa divulgação do processo seletivo (PAULO, 2016 – estudante indígena).

O critério de legitimidade também foi descrito em outras narrativas, nas quais um indígena tende a estabelecer uma relação de conexão com outro indígena. Dessa forma, pondera um estudante,

(...) porque quando eu fui lá fazer a divulgação do processo seletivo em 2013 eu, conversando com a comunidade, a gente via no olhar deles que eles tinham mesmo a confiança de um indígena junto com eles, com a PRAE divulgando esse processo, então, basicamente, as lideranças já depositavam confiança e acabavam que... que acreditando né, que isso, o processo seletivo que a FURG está oferecendo é um dos melhores (ANTÔNIO, 2016 – estudante indígena).

Nessa perspectiva, criam-se categorias de “confiança” conforme as proximidades culturais. “Nesse sentido organizacional, quando os atores, tendo por finalidade a interação,

usam identidades étnicas para se categorizar e categorizar os outros, passam a formar grupos étnicos” (BARTH, 1998, p.30). Assim, há uma delimitação na interação entre grupos distintos. No entanto, outra narrativa aponta que a dinâmica de interação é um critério limitador, exemplificada pelo número de aldeias e o tempo de divulgação. Nela o estudante indica como compreende que o processo deveria ser organizado.

Bah, acho que umas oito, eu acho. Oito aldeias a gente conseguiu fazer essa divulgação. Mas com um tempo, assim muito pouco de ficar em uma aldeia. Por exemplo, no máximo que a gente ficou em uma aldeia a gente ficou meia hora só, e essa meia hora não tem como a gente divulgar digamos, de as lideranças avisarem esses estudantes indígenas que já cursaram ou que estão cursando o ensino médio, o último ano do ensino médio, vir para esse local para eles ouvirem o que a gente tem pra falar para eles. Então o que eu acho bom assim, de a gente divulgar o processo de qualidade, uma divulgação de qualidade seria de fazer, não sei se estou equivocado nas minhas ideias, mas para mim seria interessante a gente fazer uma divulgação, assim, que seja um local no centro... E a FURG oferecer recursos para esses estudantes se deslocarem para este local que fica no centro, para eles ouvirem o que a FURG oferece para os estudantes indígenas (PAULO, 2016 – estudante indígena).

Nessa perspectiva, as relações de intercâmbio entre diferentes grupos sociais, nesse caso o grupo que representa a universidade e os grupos indígenas estão em diferentes expectativas de interação. Na entrevista oral o estudante almeja harmonizar essas relações, no que se refere ao interesse específico. Para Barth (1998), as estruturas de interação pressupõem um conjunto de regras sistemáticas e precisa da concordância das pessoas quanto ao conjunto de códigos escolhidos. Outro limitador colocado, em mais uma entrevista oral, é a contenção de verba, pois desde o processo específico de 2015 não ocorre à divulgação direta nas comunidades indígenas.

Nos últimos vestibulares está um pouco complicado a gente fazer essa divulgação por... sei lá, por recurso financeiro, como passam para nós, não existe recurso para bancar essa divulgação para as comunidades, então acho que está um pouco complicado de a gente levar essas informações para as comunidades. Mas a gente tenta, na medida do possível também, passar para eles, a gente entra em contato com eles, mas não é a mesma coisa que a gente estando lá né (...) (ANTÔNIO, 2016 – estudante indígena).

Dessa forma, compreendo que diversos fatores colocam-se como limitadores e desafiadores ao processo de divulgação: o primeiro é a centralidade das informações na autoridade política da comunidade, segundo, as relações sociais de interação, o terceiro é o

curto período de divulgação por comunidade e, por último, a contenção de verba para realizar o processo.

Ainda sobre a política de acesso, cabe sublinhar as narrativas sobre o processo de inscrição. No conteúdo das entrevistas orais o acesso à internet foi colocado como a principal barreira no processo de inscrição. Segundo o estudante:

O processo de inscrição... Na verdade eu me inscrevi, porque não tinha internet em casa, então eu fui até a escola, durante o intervalo da aula eu fui até a diretora e falei com ela que eu queria ver um edital que estava aberto naquele momento, que era o da FURG. Aí, eu abri aquele edital, entrei no site da FURG, me inscrevi pela internet, respondi o questionário que tinha lá. Depois eu enviei o documento pelo SEDEX (PAULO, 2016 – estudante indígena).

A inscrição dos/as estudantes que possuem escolas nas aldeias com acesso à internet foi um critério facilitador. Outra estudante indígena mesmo morando fora da aldeia utilizou a estrutura da escola para fazer a inscrição,

Luciane: E como é que foi a inscrição para fazer a prova?

Cíntia: Foi pela a internet, como é agora. Foi pela a internet o envio dos documentos, aí, eu corri atrás do cacique para conseguir. E a minha irmã daqui me falava é todo um... Como a gente não sabia como era e quais documentos precisava, eu não conhecia, eu não sabia nada principalmente de internet.

Luciane: E nessa época tu ainda estavas morando na comunidade ou já morava fora?

Cíntia: Eu estava trabalhando fora, porque eu já tinha 18 anos e eu tive que pegar um rumo.

Luciane: E morava lá ou morava fora?

Cíntia: Eu morava fora. Fazia pouco tempo que eu tinha saído, um ano eu acho. Eu tinha saído para poder trabalhar.

Luciane: Então o acesso à internet foi mais facilitado, para ti fazeres a inscrição?

Cíntia: Não, mas eu acabei indo para aldeia na verdade para fazer a inscrição na escola (CÍNTIA, 2016 – estudante indígena).

No entanto, nem todas as escolas indígenas possuem internet em seus territórios. Ao avaliar a forma de avaliação adotada pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP – MEC), em 2014, no que se refere às escolas indígenas de um total de 843 escolas consultadas, “Na prática, apenas 12,68% das escolas indígenas possuem acesso à internet” (LUCIANO, 2015, p.25). Pensar no mérito individual ou na democratização de espaços, sem refletir a natureza excludente da educação escolar é limitar a questão e minimizar as desigualdades, pois as

disparidades sociais estão intrinsecamente ligadas, conforme exposto ao longo do texto, às questões raciais.

Nesse sentido, adotar estratégias universalistas nas políticas afirmativas invisibiliza as realidades sociais e dialoga com as prerrogativas universais de sujeito. De acordo com a narrativa,

Luciane: *E como é que tu te inscreveu, como é que fez a inscrição?*

Daniele: *Aí meu Deus do céu, na biblioteca da Prefeitura eu acho que foi.*

Luciane: *E tu foi lá ou eles ofereceram?*

Daniele: *Não, eu fui porque não tinham internet em lugar nenhum.*

Luciane: *Na aldeia não tinha internet?*

Daniele: *Eu fiquei três dias correndo atrás disso e pedia ajuda para um e pedia ajuda para outro. Aí eu dizia: meu Deus do Céu, será que vai dar tudo errado? E eu já estava com todos os papéis na mão, só que eu não consegui a internet para fazer.*

Luciane: *E os papéis tu leu pelo edital ou teu primo te avisou o que era?*

Daniele: *O primo me avisou. Ele falava mais ou menos, mas eu não peguei o edital para ler certinho. Só disse estuda isso, isso e isso. Ele mandou por mensagem, só que o edital eu não li.*

Luciane: *Tá, entendi, foi ele que...*

Daniele: *Sim, era quase cinco horas, estava quase fechando aquela biblioteca da Prefeitura quando eu consegui (DANIELE, 2016 – estudante indígena).*

Assim, o critério de inscrição via internet cria barreiras de acesso para os sujeitos indígenas. Outro aspecto que cabe ressaltar, é o alto número de indeferimentos de inscrições, segundo informações disponíveis no site da Comissão Permanente do Processo Seletivo da Universidade Federal do Rio Grande (COPERSE – FURG) no ano de 2014⁵² foram 26 inscrições não homologadas, em 2015⁵³ foram 40 inscrições indeferidas, em 2016⁵⁴ subiu para 42 indeferimentos e no ano de 2017⁵⁵ foram 46 inscrições não homologadas. Na justificativa para os indeferimentos publicados no site, é colocado que os/as candidatos/as não apresentaram documentação exigida no edital.

Ao analisar os editais do processo percebe-se que não existe uma regularidade, no que se refere ao prazo para interpor recurso contra os indeferimentos. Esse fator somado a distância entre as comunidades indígenas e os centros das cidades onde habitualmente

⁵²Disponível em:< <http://www.coperve.furg.br/images/arquivos/000618.pdf>>.

⁵³ Disponível em:< <http://www.coperve.furg.br/images/arquivos/000662.pdf>>.

⁵⁴ Disponível em:< <http://www.coperve.furg.br/images/arquivos/000721.pdf>>.

⁵⁵ Disponível em:<

http://www.coperve.furg.br/images/Editais/2017/indigenas/preHomologa%C3%A7%C3%A3o_Final_PS_2017_Ind%C3%ADgenas.pdf>.

localizam-se os locais possíveis para autenticar, indicam alguns dos obstáculos enfrentados pelos estudantes para cumprirem os critérios do edital.

Para além do exposto, analiso que a veiculação do edital exclusivamente por intermédio de jornais de grande circulação e do site oficial da Universidade como é realizado no Sistema de Seleção Unificada – SISU está desconectado das realidades sociais dessas comunidades, pois muitas não possuem acesso à internet. Difundir majoritariamente o processo seletivo pela mediação dos/as discentes que já acessaram algum curso na FURG limita o acesso às relações de parentesco. Nesse sentido, a indicação de uma das entrevistas orais, na qual o discente sugere que o processo de divulgação será qualificado quando os/as candidatos/as participarem desse processo. Assim, respeitando os códigos culturais indígenas, compreendo que esta proposta será efetiva se houver uma articulação política entre a FURG e as lideranças. Em termos práticos de logística da proposta do estudante, concebo que a negociação com a FUNAI para uso de suas dependências, como também verba para os deslocamentos dos/as candidatos/as e dos caciques se faz necessária.

3.2.2 A inscrição e a divulgação do PROAAf – FURG: narrativas sobre a política de acesso quilombola

No que se refere à política de acesso às comunidades quilombolas via PROAAf – FURG as ações de divulgação, bem como os padrões culturais, têm algumas distinções das comunidades indígenas. Em alguns processos, a veiculação sobre o processo foi realizado diretamente nas comunidades e em outros a divulgação aconteceu em um único local. Em uma das narrativas é sublinhado, *“A FURG visitou depois daquela vez que tu foi [no quilombo], depois daquela vez teve uma reunião em outro lugar. A Verônica e mais umas pessoas da PRAE foram lá e divulgaram o curso, acho que foi o ano que teve mais pessoas inscritas.”* (PATRÍCIA, 2016 – estudante indígena).

A estudante quilombola compreende que a divulgação afeta diretamente o número de inscrições. Conforme informações cedidas pela PROGRAD – FURG e exposto no quadro 6 do capítulo II, no ano de 2013 foram disponibilizadas 5 vagas em distintos cursos de graduação, naquele ano 20 candidatos/as tiveram suas inscrições homologadas. A partir de 2014 foram ofertadas 10 vagas, o número de inscrições homologadas naquele ano subiu para 43 homologações, em 2015 aumentou para 48 homologações e no ano de 2016 decresceu para 35 homologações. Assim, é possível identificar que entre os anos de 2013 e 2014 o número de inscrições homologadas aumentou de forma considerável. No entanto, identifica-se que a

procura pelo processo seletivo é elevada, independentemente, se a interação com as comunidades é realizada nos quilombos ou em um local específico.

Assim, sobre o modelo de divulgação em um único local a estudante observa:

Cristina: Foi a minha tia que disse: Tem uma reunião no Cenáculo em Pelotas e ela precisava que alguém fosse. Eu disse: Tá, mas não quer que o pai te leve. Aí, ela disse: Tu não podes? Porque o teu pai vai trabalhar e eu queria que tu fosse. Aí, eu disse, tá então tá, aí, eu pedi para minha irmã e o marido dela me levar em Pelotas. Aí, eu fui numa reunião que teve lá, e, aí, eles falaram todo processo deram os folderzinho de cada curso, para levar para comunidade (...).

Luciane: E aí, vocês ficaram sabendo por causa da tua tia que é a presidente da comunidade?

Cristina: Não, na época ela não era.

(CRISTINA, 2016 – estudante quilombola)

Através da narrativa, identifica-se que a lógica organizacional quilombola, nem sempre centraliza as negociações políticas externas na figura de autoridade. A estudante relata que foi na reunião representar seu quilombo, apesar de membro da comunidade, a mesma não faz parte da liderança. De acordo com Souza (2008), essa organização está consolidada em Associações, Comissões ou Federações com personalidade jurídica. Esse aspecto cumpre à demanda do decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regula os procedimentos de identificação e titulação de terras quilombolas, nesse sentido delibera: “Parágrafo único. As comunidades serão representadas por suas associações legalmente constituídas” (BRASIL, 2003, p.40). Nesse sentido, o Estado legitima a associação e os seus representantes legais como figuras de autoridade.

Dessa forma, sobre a criação da associação “A fundação deverá ser feita por meio de uma assembleia-geral, a qual todos os moradores deverão ser convocados. (...) é necessário discutir e aprovar o estatuto da associação. Em seguida é eleita a diretoria, que toma posse” (BRASIL, 2015 p.13). Contudo, as normativas instituídas pelo Estado não são totalizantes para dispor sobre quem são as pessoas que exercem papéis de liderança nas comunidades quilombolas, “*Tudo girava em torno da vó, da casa da vó, que ficava ali no meio*” (RUTH, 2016 – estudante quilombola). Com base nessa narrativa, é possível depreender que na estrutura geográfica desse quilombo a *casa da vó* era o ponto de referência e a mesma exercia papel de domínio nos aspectos internos da comunidade. Dessa forma, percebe-se que as lideranças que compõem as associações podem ou não exercer autoridade central nos quilombos.

Outro aspecto a se observar, no processo de divulgação, é o número de inscrições não homologadas. Conforme dados disponíveis no site da COPERSE da FURG, 17 inscrições não foram homologadas em 2014⁵⁶, em 2015⁵⁷ foram 9 inscrições não homologadas, 2016⁵⁸ o número subiu para 28 inscrições não homologadas, 2017⁵⁹ decresceu para 9 inscrições não homologadas. Em 2013, a COPERSE não divulgou essa informação. Nas entrevistas orais os/as estudantes apontam alguns critérios que supostamente podem ocasionar o grande número de indeferimentos.

Segundo a estudante, o prazo para autenticar os documentos é um dos aspectos que resulta nas não homologações:

Eu acho que aquele ano foi, mas ano passado já não teve e, aí, o prazo para autenticar as coisas é pequeno e muita gente perdeu a inscrição por causa disso. Porque as pessoas trabalham ou fazem outras coisas e tem que localizar a presidente e ela tem que estar disponível para entregar a certidão, era um prazo curto. Eu não me lembro qual era, sei que algumas pessoas perderam o prazo por causa disso. E não tem que autenticar, parece. (...) Porque têm pessoas que moram muito distante da cidade, do quilombo e não tiveram tempo de autenticar (PATRÍCIA, 2016 – estudante quilombola).

Assim, em pesquisa nos editais dos processos constata-se que o prazo para autenticar os documentos exigidos normalmente é superior a 10 dias. Contudo, no ano de 2013, não cabia recurso do resultado do processo seletivo. Considerando a lista prévia de homologações dos/as candidatos/as no ano de 2014, o prazo para eventuais pedidos de recursos das inscrições indeferidas foi fixado em um dia, no ano seguinte, o período de interposição do recurso subiu para três dias, em 2016, o prazo foi ampliado para 32 dias, no ano de 2017, o prazo diminuiu para 4 dias. Presume-se que as modificações anuais no prazo⁶⁰ para solicitar o recurso foi um dos fatores para o alto número de indeferimentos.

O desconhecimento sobre os critérios exigidos pelo edital é sublinhado em uma narrativa.

Paula: Eu soube no primeiro ano, foi uma coisa muito corrida porque chegou a minha dinda e o presidente da comunidade e pegaram muita informação por cima. Aí, chegaram... A vocês não sei o quê a prova na FURG de Rio Grande tem

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.coperve.furg.br/images/arquivos/000613.pdf>>.

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.coperve.furg.br/images/arquivos/000661.pdf>>.

⁵⁸ Disponível em: <<http://www.coperve.furg.br/images/arquivos/000720.pdf>>.

⁵⁹ Disponível em: <

<http://www.coperve.furg.br/images/Editais/2017/quilombolas/preHomologa%C3%A7%C3%A3o_Final_Quilombolas_2017.pdf>.

⁶⁰ Informações disponíveis em: <www.coperve.furg.br>.

as cotas para indígenas e quilombolas e tal. E eu tá, é agora! Eu e meu primo, a gente fez tudo errado, toda a papelada e trouxemos no dia. Para inscrição.

Luciane: *Vocês?*

Paula: *A gente chegou aqui, cadê os nossos nomes na folha? Aí meu Deus, que raiva, que raiva! Foi a primeira, a gente perdeu, e, aí, na segunda vez, eu fiz tudo direitinho e foi* (PAULA, 2016 – estudante quilombola).

Conforme narrativa, por desencontro de informações e desconhecimento do conteúdo do edital, os estudantes trouxeram os documentos no dia da prova, acreditando que dessa forma poderiam realizar o certame. Dessa forma, conforme edital para ser considerado apto/a deve-se preencher o formulário e o questionário socioeducacional online e enviar a documentação autenticada. A maioria das comunidades, segundo as entrevistas orais, não possui internet, o que dificulta o acesso ao edital. Nesse sentido, considero que nas ações de divulgação, além do panfleto informando os cursos disponíveis, poderia ser enviado o edital do processo seletivo para que os membros das comunidades tenham acesso.

Para Barth (1998), em encontros sociais de diferentes grupos étnicos é esperado conformidade entre códigos e valores. No entanto, no processo de interação pode ocorrer incongruência por um grupo não estar socializado com os códigos utilizado por outro grupo em situações sociais. Nessa conjuntura, conforme relato a seguir, o estudante alega que não conhecia o significado da palavra fotocópia. Conforme narrativa:

Milton: *É que eu achei, depois que já tinha feito a prova, eu tive assim, eu não sabia o que era fotocópia e é, simplesmente, Xerox, mas o nome para mim era estranho, sabe? É eu acho que era certidão autenticada da comunidade, CPF, RG, Xerox. Eu não lembro dos outros.*

Luciane: *E aí, como é que tu descobriu o que era fotocópia?*

Milton: *Eu descobri que era fotocópia depois que já tinha saído a lista dos aprovados. Aí, eu procurei no Facebook o nome das pessoas que passaram e, aí, eu perguntei para as pessoas o que poderia ser, porque eu não sabia o que era a fotocópia.*

Luciane: *Entendi*

Milton: *E eu pensava: o que é isso? Eu não vou conseguir porque eu não sei o que é. Aí, eu resolvi perguntar.*

Luciane: *E aí, o pessoal te explicou o que era?*

Milton: *Me disse o que era.*

Luciane: *Ah, entendi. E aí, então, não houve visita da Universidade na sua comunidade?*

Milton: *Não, na minha não.*

(MILTON, 2016 – estudante quilombola)

Assim, um código de amplo domínio para um grupo, pode não fazer sentido para outro. Essa afirmação não denota capacidade ou incapacidade de interação, mas um padrão de diferenças culturais. Nesse sentido, há alguns critérios presumíveis que influenciam no número alto de inscrições indeferidas como, por exemplo: falha na comunicação, prazo inconstante e muitas vezes pequeno para interpor o recurso, desconhecimento dos critérios exigidos no edital e incongruência dos códigos culturais.

Como foi possível observar, as ações de divulgação e inscrição do PROAAf – FURG, no que se refere aos estudantes quilombolas, é frágil ao considerar o número de inscrições indeferidas. No site da COPERVE, na justificativa de indeferimento, está exposto que os/as candidatos/as não entregaram a documentação exigida. Através das narrativas percebe-se que ampliar e fixar um prazo para interpor recurso seria um critério relevante. A estrutura organizativa das comunidades quilombolas, embora não centralize as interações políticas internas totalmente na figura de autoridade, ainda é por sistema de representação, ou seja, uma pessoa fica responsável por ir às reuniões externas e levar as informações para as comunidades.

Não é possível sublinhar quantas inscrições indeferidas foram originadas pelos critérios citados acima ou tratam-se de tentativas de fraudar o processo. Ao observar os desencontros de informações e o desconhecimento do edital, tenho como hipótese que a sugestão do estudante indígena para o processo seletivo daquelas comunidades poderia ser estabelecida para o processo de divulgação indígena e quilombola. Segundo, o discente a divulgação em um único local e com a presença dos possíveis candidatos/as qualificaria o processo. Essa situação seria possível em articulação entre comunidades indígenas/quilombolas e a universidade.

3.2.3 A prova através das narrativas indígenas e quilombolas: diversidade cultural e os obstáculos para o acesso

Desde a origem da formação do território nacional houve instrumentos para padronização social e cultural, essas ações pedagógicas descritas por Leite (1938) foram mecanismos utilizados por jesuítas. O autor expõe o uso da língua geral, a conversão e a instalação de colégios como alguns dos instrumentos utilizados em prol da catequização. Essa ação homogeneizadora é uma característica da sociedade nacional.

Na contemporaneidade, considero que muitos processos seletivos guardam resquícios das ações pedagógicas jesuítas, no sentido que são muitas vezes um intento de padronização

como, por exemplo, ENEM e diversos vestibulares aplicados no país. Para, além disso, esse exame é seletivo e excludente. Segundo o portal do Ministério da Educação – MEC⁶¹, em 2012, 1.080.194 pessoas concorreram a um total de 108.552 vagas em 95 instituições públicas. Ao analisar os processos avaliativos, pode-se concluir que: “A avaliação será, então, excludente, na medida em que a probabilidade de os alunos fracassarem é muito grande, principalmente aqueles que só têm a escola como espaço letrado de conhecimento” (SANTOS; CANEN, 2014, p.56). Assim, considerando as desigualdades sociais, esses mecanismos de seleção operam com uma ordem social excludente, pois selecionam apenas alguns.

Ao adotar uma política afirmativa, concebo que a mesma deve estar em consonância com uma postura pedagógica atenta às especificidades culturais, raciais e sociais. Dessa forma, que essas políticas estabeleçam contraponto às políticas universalistas, precisam “repensar sobre os critérios, formas e conteúdos de avaliação, dentro de uma perspectiva para a aprendizagem que valorize a diversidade cultural dos estudantes e das instituições escolares.” (SANTOS; CANEN, 2014, p.56). Para as autoras, quando os processos avaliativos não são repensados os discentes são comparados/as através da prova e são classificados considerando seu padrão de excelência.

Ainda, segundo Santos e Canen (2014), a avaliação diagnóstica é aquela construída a partir das culturas dos *atores escolares*, que não se limita a uma classificação punitiva. Embora, os Processos Seletivos Específicos para discentes indígenas e quilombolas via PROAAf – FURG estejam dentro da lógica classificatória através de um exame, considero que suas especificidades contribuam para uma política de acesso menos excludente. Conforme edital de 2017, para ingresso de candidatos/as indígenas “O Processo Seletivo constitui-se de uma prova de redação e uma prova de Língua Portuguesa com 15 questões objetivas de escolha simples. Cada prova corresponde a um escore bruto de 15 pontos.” (FURG, 2017, p. 03). A mesma estrutura é utilizada para o acesso dos/as quilombolas.

Dessa forma, Paulo sublinha:

A prova, ela foi feita através de questões indígenas. Por exemplo, a redação tinha que falar sobre a identidade indígena, o que é a identidade certa do indígena. Era... Como é que é, da redação... O conteúdo da redação tinha que falar sobre o que é ser indígena, o que é a identidade certa do indígena, então foi sobre isso. A outra seria uma prova objetiva, que seria de português, não me lembro,

⁶¹ Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17380-estudantes-podem-consultar-relacao-de-candidatos-por-vaga>>.

exatamente, mas eu acho que foram quinze questões (PAULO, 2016 – estudante indígena).

Assim, sobre as dinâmicas que contribuem para o processo de construção de identidades, Delgado (2010) assevera que a identidade tem aspectos individuais e dimensões coletivas que afirmam as diferenças dos grupos sociais. “A metodologia da História Oral, por sua vez, é um procedimento que em muito contribui para que tais similitudes e diferenças sejam destacadas ou reconhecidas” (DELAGADO, 2010, p.51). Dessa forma, através das narrativas é possível depreender que esse modelo de prova é um contraponto aos mecanismos de universalidade difundidos nos processos avaliativos.

Contudo, essa estrutura, no que se refere aos processos específicos para indígenas e quilombolas, é recorrente em outras universidades federais do Rio Grande do Sul. A UFRGS⁶² possui política afirmativa para indígenas, para acessá-la o/a candidato/a realiza uma avaliação de português e outra de redação. UNIPAMPA⁶³, também possui o mesmo modelo de avaliação como política de acesso para indígenas *aldeados/as*. Assim como a FURG, a UFPel⁶⁴ possui processo seletivo para membros de comunidades indígenas e quilombolas, nessa instituição, a prova é realizada em duas etapas, na primeira o/a candidato/a precisa defender seu memorial descritivo e na segunda etapa, são realizadas as provas de português e redação. Sobre esse modelo avaliativo uma estudante quilombola sugere que seja acrescida a prova sobre o memorial descritivo.

Patrícia: Eu acho que seria interessante, eu li não sei se foi na UFPel eles pediam um memorial da pessoa na redação ou com a redação, eu não lembro. Eu acho que isso seria interessante.

Luciane: Fazer um memorial?

Patrícia: Que a pessoa pudesse contar um pouco da sua história e da história do quilombo (PATRÍCIA, 2016 – estudante quilombola).

No edital da UFPel sobre essa etapa do processo seletivo foi explicitado:

6.2.1. O Memorial Descritivo se constitui de um relato acerca da história de vida do candidato que contenha elementos como a trajetória escolar, a vivência em comunidade e as expectativas de ingresso na Universidade e, ainda, sobre o curso escolhido e a importância dessa formação para a

⁶² Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/coperse/processos-seletivos/estudantes-indigenas/pse-estudantes-indigenas-2017/processo-seletivo-especifico-para-ingresso-de-estudantes-indigenas-2017/EditalPSEEstudantesIndgenas2017.pdf>>

⁶³ Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/prograd/processo-seletivo-indigena/>>.

⁶⁴ Disponível em: <<http://concursos.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2015/12/Edital-077-2015.pdf>>.

realidade da Comunidade Quilombola ou do Povo Indígena (UFPel, 2015, p.03).

Nesse sentido, ao longo da narrativa, a discente expôs que segundo sua compreensão o memorial é uma perspectiva de avaliação que considera a pertença dos/as estudantes, como também é um mecanismo para evitar fraudes. Sobre a concepção de memória: “A memória, portanto, traduz registro de espaços, tempos, experiências, imagens, representações” (DELGADO, 2010, p. 61). Assim, as experiências individuais e a vivências coletivas seriam critérios requeridos para o perfil do/a candidato/a que acessassem a essa política. Em outras entrevistas orais, os/as discentes pontuaram que a redação do certame quilombola aborda assuntos pertinentes à temática negra no Brasil, em sua narrativa Patrícia coloca que as especificidades quilombolas deveriam ser contempladas.

Ao abordar o conteúdo e a estrutura da prova para quilombolas a discente sublinha:

Patrícia: A prova eram trinta ou quinze questões de Língua Portuguesa e uma redação, pelo menos o que eu entendi da redação. As questões... era um texto que falava nas cotas e não sei o que mais, eu lembro que no final dizia que a constituição prevê que tem as cotas e quais são as demandas a partir disso, a redação.

Luciane: E tu lembras mais ou menos o que tu colocaste?

Patrícia: Eu lembro que eu falei que existe o direito assegurado pela constituição, mas que deveriam ter outras formas de assegurar que esse estudante permanecesse na universidade. Não basta ele ingressar e não continuar, que as demandas serão a partir disso (PATRÍCIA, 2016 – estudante quilombola).

Em sua narrativa, concebo que a estudante indica que o desafio das políticas afirmativas é a permanência, essa questão depende de verba para ser assegurada. Sob essa perspectiva promover o acesso de indígenas e quilombolas transforma-se em um compromisso social de combate à desigualdade quando acompanhada de políticas públicas que busquem a permanência desses sujeitos nos espaços universitários, bem como de outros grupos sociais em vulnerabilidade.

Ao analisar as narrativas, é possível perceber que os obstáculos para a efetividade das ações afirmativas são diversos e, sem políticas de combate às desigualdades sociais e étnico-raciais, o padrão excludente continuará prevalecendo. Nesse contexto, Daniele sublinha:

Quando eu cheguei lá, que pena que me deu de um indígena que estava lá, porque eles não ajudam com nada. Eu não sei se a FURG ou a FUNAI, a FUNAI nem adianta ela não ajuda em nada. E aí, tinha um indígena lá, eu não sei de qual aldeia ele era. Eu só sei que ele passou à noite dormindo em um banco da

rodoviária e eu não sei quem conseguiu dinheiro para ele conseguir fazer a prova em Passo Fundo, mas era uma área distante e ele veio, dormiu na rodoviária e, no outro dia, tinha a prova e depois ele não tinha como voltar. E daí, eles ligavam para FUNAI e a FUNAI dizia que não tinha dinheiro e eu sei que acabou que um senhor, que eu nunca mais vi ele aqui na FURG, só vi ele lá aquela vez que ele foi aplicar a prova, acabou que esse senhor pagou a passagem para esse indígena voltar para casa. Se não ele ia ficar lá sem saber... (DANIELE, 2016 – estudante indígena).

A realidade social brasileira é discrepante, é possível identificar através dos dados coletados pelo IBGE⁶⁵, conforme citado anteriormente, que a população negra está em desvantagem em comparação à população branca, em relação à distribuição de renda. Os dados referentes às populações indígenas e amarelas (sujeitos de origem japonesa, chinesa, coreana...) foram excluídos dessa amostragem, embora, a *pesquisa por amostragem domiciliar* tenha sido realizada com essas pessoas. Nesse sentido, reitero que essa prática demonstra o quanto às comunidades indígenas são invisibilizadas pelo Estado, pois sem mensurar e comparar as desigualdades sociais que cada grupo étnico está exposto cria empecilhos para elaborar, desenvolver e executar políticas públicas de combate à miséria.

Pensar em uma política pública afirmativa de acesso para essas populações sem perceber a amplitude das desigualdades sociais que estes sujeitos estão expostos, em certa medida, corrobora com os mecanismos de exclusão. Compreendo que a partir da realidade social dessas populações é que devem ser desenvolvidas ações de acesso ao ensino superior. Dessa forma, poderia ser pensada uma parceria com previsão orçamentária entre a FUNAI e a FURG para que fosse garantido a esses/as estudantes dignidade substantiva ao realizar a prova do PROAAf – FURG.

Conforme relato de uma estudante, no ano que ingressou na FURG, um servidor da FUNAI ficou responsável por levar os/as discentes até a universidade para realizarem o processo de matrícula. *“Foi uma pessoa da FUNAI de Passo Fundo que trouxe a gente”* (CÍNTIA, 2016 – estudante indígena). Somente essa estudante relatou que naquele ano a FUNAI auxiliou no transporte até a universidade, nos outros relatos, não foi pontuado essa situação. Assim, a partir dessa narrativa é possível presumir que a ação dessa instituição governamental para com esses estudantes foi limitada a um grupo pequeno e somente naquele ano. Dessa forma, identifica-se que o papel social da FUNAI no sentido de uma política ampliada e contínua para discentes indígenas em vulnerabilidade social, nesse quesito é frágil.

⁶⁵ Disponível em:< <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>.

Conforme Paulino (2008) existia um convênio entre a FUNAI e a Universidade Federal do Paraná que antecipava a responsabilidade de cada instituição em relação aos discentes indígenas, esse contrato previa que a FUNAI era responsável pelo deslocamento dos/as estudantes durante o calendário acadêmico e o recesso, garantiria hospedagem durante o processo de matrícula e apoiaria na compra de material didático. Essa ação demonstra que o envolvimento maior da FUNAI, no que se refere à execução de ações voltadas para indígenas no ensino superior não é algo inédito. No entanto, a FUNAI só estabelece parceria no processo de legitimação de pertencimento étnico, auxílio da divulgação do certame e empréstimo de suas dependências nas reuniões entre FURG e comunidades indígenas.

Existe política de suporte ao acesso de quilombolas em pelo menos um município. Segundo relato de um quilombola, a Prefeitura de Canguçu, no Rio Grande do Sul, subsidiou o deslocamento dos/as estudantes daquela cidade para a realização da prova em Rio Grande.

Luciane: *E onde é que fez a prova?*

Milton: *Aqui*

Luciane: *Aqui em Rio Grande? E como é que vocês vieram para cá?*

Milton: *A prefeitura deu um carro para trazer a gente aqui e veio a agente e veio mais do Passo do Lourenço. Uma outra comunidade também, que vieram fazer a prova (MILTON, 2016 – estudante quilombola).*

Em sua narrativa o estudante não destacou ter conhecimento se essa é uma ação contínua entre a Prefeitura e as comunidades quilombolas daquela cidade ou se foi algo pontual. Realizei pesquisa no site da SEPPIR⁶⁶, a fim de investigar a existência de alguma execução de ação com previsão de parceria entre a Secretaria e alguma universidade para o acesso de estudantes quilombolas, mas não encontrei nenhuma política específica.

Em outra entrevista oral a discente salienta que o deslocamento de sua comunidade, localizada em outra região, foi custeado pelos próprios membros da comunidade em parceria com outro quilombo.

Luciane: *E qual a cidade que tu fez a prova?*

Cristina: *Aqui em Rio Grande.*

Luciane: *E como é que tu veio pra cá?*

Cristina: *A gente fez uma excursão das duas comunidades.*

Luciane: *E a prefeitura ajudou ou foi vocês mesmos?*

Cristina: *Não (...)* (CRISTINA, 2016 – estudante quilombola).

Atualmente, os/as estudantes quilombolas podem optar por realizar a prova do Processo Seletivo Específico nas cidades de Rio Grande, Mostardas, Passo Fundo e São

⁶⁶ Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/> >.

Lourenço do Sul e os candidatos/as indígenas Rio Grande ou Passo Fundo, no Rio Grande do Sul.

Dessa forma, compreendo que para a inserção de um número significativo de membros das comunidades indígenas e quilombolas na FURG, bem como em outras universidades, a política deve ser pensada a partir do acesso, percebendo as especificidades étnico-raciais e as vulnerabilidades sociais que essas pessoas estão sujeitas. Assim, essa política pública poderá produzir impacto social expressivo sem que sua estrutura seja um obstáculo para o acesso.

3.3 Permanência e conclusão do ensino superior: relações étnico-raciais e apontamentos para Educação antirracista

Este subcapítulo tem por objetivo analisar se as políticas de permanência da FURG estão em consonância com as agendas nacionais pesquisadas no capítulo II. Considerando os poucos recursos destinados às políticas realizadas com as populações quilombolas, políticas temporárias como as destinadas para o acesso indígena no Ensino Superior e a falta de transparência na execução das ações, busco compreender se a política da universidade desloca esse sentido em suas práticas.

3.3.1 Perfil dos/as ingressantes no PROAAf – FURG

No presente subcapítulo analisarei a política de permanência do PROAAf – FURG e as possibilidades de conclusão na percepção dos/as estudantes indígenas e quilombolas. A partir das narrativas desses sujeitos, procuro compreender o desenvolvimento das políticas voltadas para permanência estudantil. Desde sua implantação até o ano de 2016, o Programa contava com 32 estudantes indígenas e 31 discentes quilombolas regularmente matriculados/as, a permanência e conclusão tornaram-se grandes desafios da política de ações afirmativas na Educação Superior e da democratização do espaço universitário.

Ao abordar a política de permanência, compreendo que traçar algumas características do perfil dos/as ingressantes é relevante. Com base nas entrevistas orais pontuo: A maioria dos/as estudantes entrevistados/as estudaram em escolas públicas, com a exceção de uma quilombola que cursou a Ensino Fundamental e Médio em escola particular com bolsa.

Contudo, não houve relato de pessoas que tenham frequentado escolas quilombolas. Entre os/as indígenas, considerando as entrevistas orais realizadas em 2014 e em 2016, três cursaram parte do Ensino Fundamental em escola indígena e a outra parte em escola *da cidade*, conforme classificam os/as discentes. Duas entrevistadas estudaram todo o ensino fundamental em escola indígena e dois discentes cursaram essa etapa do ensino fora das comunidades indígenas. Todos cursaram o Ensino Médio em escolas fora das aldeias, um deles na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nas entrevistas orais, uma estudante quilombola relatou que fez curso pré-vestibular privado, duas cursaram pré-vestibular popular e os demais não cursaram. Conforme relato, nenhum/a acadêmico/a indígena fez curso preparatório para ingressar a universidade. Conforme relato:

Luciane: Tu fez curso pré-vestibular?

Antônio: (risadas) Curso pré-vestibular, acho que é um pouco complicado para indígenas, isso não está ao alcance das comunidades indígenas, fazer curso pré-vestibular, mas a gente consegue vencer algumas barreiras, uma barreira que a gente desde pequeno, a gente, já vem enfrentando que é a questão do ensino, né (ANTÔNIO, 2016 – estudante indígena).

As emoções expressadas possibilitam reflexões sobre a entrevista, sobre a trajetória do indivíduo. Para Meihy e Holanda (2010), a História Oral Temática pressupõe critérios objetivos, entre perguntas e respostas como parte da investigação. Se para o/a entrevistadora há prerrogativas sobre o tema para o entrevistado em questão a risada surge a partir de um estranhamento de como compreende a realidade indígena e o que foi questionado. Como não foram realizadas entrevistas com todos/as indígenas não será possível estabelecer uma assertiva para o questionamento.

Contudo, entre as narrativas coletadas foram recorrentes as falas que pontuam as barreiras encontradas para concluir a Educação Básica e acessar à Educação Superior. Conforme sublinha uma estudante ao abordar sua experiência escolar e de sua irmã:

Porque a gente era companheira de colégio dentro da aldeia e a gente ia para escola dos brancos e lá a gente foi muito humilhado, desde professor não nos deixar entra na sala de aula, fechar a porta e nos empurrar para fora. Porque naquela época os índios estavam pedindo a retomada de terras e como os professores moravam em terras que eles invadiram, porque era dos indígenas e eles tinham raiva de nós. Os professores nos maltratavam. Eu lembro que a gente não tinha o que comer em casa e às vezes a gente não tinha o que comer na

escola, e até para comer os brancos falavam: – Suas indiadas estão dando prejuízo para prefeitura, vão deixar os outros sem comer suas indiadas mortos de fome (DANIELE, 2016 – estudante indígena).

Conforme Cardoso de Oliveira (1976) os grupos infantis indígenas em contato com a sociedade com a sociedade nacional são atingidas por permanentes situações de discriminação que criam identidades negativas que se prolongaram para vida adulta. Segundo Munanga (2000), a ideologia racial institui relações de poder e dominação, essa ideologia justifica uma realidade social excludente.

Assim, essa noção de superioridade e inferioridade a partir da raça, cria desigualdades raciais e os sujeitos que compõem os espaços escolarizados também se relacionam considerando essa noção.

Paula: Eu não sei, como eu digo para minha mãe eu não tinha maldade. Eu acho que eu aprendi a ter maldade agora, tipo de meninas rirem do meu cabelo e dizerem que é uma esponja. Eu ria e brincava tapava de creme para poder dar um “baixada” e elas riam e eu dizia: – E esse teu cabelo de massa. (...), [me falavam] que aqui tu não pisa porque tu é preta, porque tu é feia.

Luciane: Isso acontecia na escola?

Paula: Acontecia muito. E eu não tinha mesmo...

Luciane: E não tinha nenhum professor, nenhuma professora que trabalhava essa questão?

Paula: Tinha... Não, questão de racismo não. Acontecia até por parte de professores, porque na época que a minha mãe estudou, isso é um absurdo, eu disse que não existe nada disso... Até existia na época, no interior onde era as séries até quinta série e acabou. A minha mãe só tem até quinta série. A minha mãe, cuspiam na cara da minha mãe, chamavam de negra suja, filha do carneceiro, batiam neles por eles serem negros. Aí foi o padrinho da minha mãe... A professora fazia isso com a minha mãe e com os irmãos dela, aí, o padrinho da minha mãe falou com a professora dela que aquilo era crime, que hoje em dia era crime. Aí, foi que a minha mãe disse que deu uma amenizada (PAULA, 2016 – estudante quilombola).

A ideologia racial condiciona as relações sociais nos espaços escolares. Assim, exclui e/ou cria barreiras para a permanência desses sujeitos. Nesse sentido, é possível depreender que o racismo promove relações de inferioridade e superioridade. Dessa forma, compreendo que para elaborar políticas públicas voltadas para o acesso e permanência de indígenas e quilombolas é necessário articular as ações com as trajetórias desses sujeitos, pois elas narram à realidade social e racial brasileira.

Cabe aqui salientar que, outros critérios devem ser considerados como, por exemplo, a idade desses/as estudantes, gênero, filhos/as e etc. Sobre o perfil dos/as indígenas entrevistados/as: quatro são do gênero masculino, três do gênero feminino. A faixa etária do

mais novo para o mais velho é: 22 anos, 24 anos, 25 anos, 26 anos, 30 anos, 31 anos e 34 anos. Uma discente tem dois filhos, um deles mora com ela. Sobre o perfil quilombola: a mais nova tem 20 anos, uma com 23 anos, dois com 24 anos e a mais velha 38 anos. Quatro entrevistas são do gênero feminino e uma do masculino, uma delas tem três filhos, sendo que um depende financeiramente da mesma, outra tem uma filha que é sua dependente.

Conforme Silva (2007), para pensar em processos multiétnicos é necessário desconstruir a crença de que vivemos em uma democracia racial. Para construir uma educação antirracista “(...) há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar” (SILVA, 2007, p. 493). Nesse sentido, o perfil dos/as estudantes precisa ser considerado como o ponto de partida para a elaboração de estratégias políticas.

3.3.2 Auxílios financeiros: avanços e fragilidades da política

Sobre os auxílios financeiros a resolução do PROAI em 2009 prioriza:

IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos estudantes referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico (PROAAF- FURG, 2009, s/p).

No entanto, embora a resolução delibere que deveriam ser elaboradas ações de permanência para os estudantes de escolas públicas, negros/as, deficientes e indígenas, não foram especificadas quais ações deveriam ser priorizadas na permanência dos/as estudantes e quais benefícios estudantis os/as discentes fariam jus.

Em uma das entrevistas coletadas em 2014, a estudante relembra como era a política de permanência quando a mesma ingressou na FURG.

Ana: Eu cheguei aqui praticamente sem nada, nem um lápis, uma borracha, um caderno, nada, e, eu fui conversar com as gurias, estava a Fabíola na época e eu ficava com elas, lá com o pessoal da PRAE. Eu estava sem dinheiro para ir para as aulas no centro, que eu tinha umas cadeiras, se não me engano umas três cadeiras lá, aí, eu tinha que ter passagem, né?! E eu não tinha dinheiro para pagar, para te falar a verdade eu tinha só R\$ 5 pila no bolso e a passagem na época era R\$ 2,50, deu para ir e voltar e no outro dia não tinha mais dinheiro. E eu fui lá e falei – Olha Fabíola, eu não tenho dinheiro para compra passagem e nem para comprar comida. Eu não tinha ainda nem o ticket para alimentação e estava o Diego de Pró-Reitor no lugar do João.

Luciane: Da Maria?

Ana: *É da Maria. E ele que tirou do bolso dele R\$ 50 para eu poder pagar as passagens desse mês que eu estava aqui, porque eu não tinha ganhado nada, nem a bolsa, não tinha ganhado nada.*

Luciane: *Mas já existia essa bolsa ou eles fizeram depois?*

Ana: *Não tinha nada, eles fizeram depois que eu entrei as regras da bolsa... Falavam que tinha bolsa, mas quando eu cheguei não tinha pra mim. Eu fiquei três meses sem receber a bolsa (ANA, 2014 – estudante indígena).*

Considerando essas informações, é primordial questionar sobre qual estrutura organizacional se fazem as políticas públicas no país. Dessa forma, através da narrativa da discente percebe-se que a ação focal da FURG estava em consonância com a agenda nacional trabalhada no capítulo precedente, pois é presumível que a política de permanência foi elaborada a partir da chegada dos sujeitos com falta de execução de verba. Ao pesquisar o exercício da tutela na relação do Estado com as populações indígenas, Souza Lima (2012) compreende que por meio de suas agências o Estado estabelece relação de submissão/proteção, o tutor se eterniza como fonte única de autoridade.

Nesse sentido, uma política pública de direito é representada como política de concessão, no qual o beneficiário faz jus às ações benevolentes de seu tutor e não de um aporte de verba específico regulamentado com direitos e deveres para ambas as partes. Essa reflexão não almeja estabelecer julgamentos ao papel do agente do Estado individualizando suas ações, mas sim pensar que a política estrutural não previa verba específica para permanência e, dessa forma, corroborava para ações de concessão. Embora a narrativa abordasse os primeiros anos da implementação da política, é importante salientar como sua prática se coaduna com as ações implementadas por diferentes governos, no que se referem às políticas públicas para essas populações.

Entretanto, ao democratizar um espaço hegemônico existirão tensões e constantes aprendizagens. Em outra narrativa foi possível identificar que a política de permanência transformou-se ao longo dos anos, bem como a representação dos sujeitos envolvidos. Assim, segundo narrativa:

Quando eu cheguei aqui, era tudo oferecido, só a bolsa do MEC que não existia. Eu acho que é muito bom. A alimentação, o rancho ajuda muito, porque eram só quinhentos reais e tu vivia com aquilo o mês inteiro e tu tinhas que comprar material higiênico, material escolar, livros, se manter durante o final de semana e roupa com aqueles quinhentos reais. Entendeu? Eu não estou reclamando do valor, a gente consegue viver com esses reais, era muito bom lá no início. Só que é toda essa questão, os benefícios eles vêm muito tarde, eu acho que teria que ser quando o aluno chegasse aqui, já teria que ter esse benefício exposto para ele, porque é um mês que tu passa. Um mês ou dois sem saber o que fazer, mas as

condições que a FURG oferece são muito boas. Eu estou falando da FURG, porque as outras eu não conheço, mas a da FURG é muito boa. Lá no início, porque agora eles estão pouquinho por pouquinho (CÍNTIA, 2016 – estudante indígena).

Conforme relato da estudante, a FURG disponibilizava bolsa permanência no valor de R\$ 500,00 para os/as indígenas ingressantes pelo PROAI. Nos relatos dos/as universitários/as atendidos/as por essa estrutura, o Programa também oferecia transporte, alimentação, moradia e auxílio pré-escola. No entanto, o PROAI não regulamentava que o Programa deveria oferecer esses auxílios permanência. Outra questão importante a salientar é a falta de instrução normativa para bolsa permanência que esses sujeitos faziam jus.

Dessa forma, essa situação fragilizou os avanços da permanência e novamente revela uma característica de como as ações afirmativas são representadas como política de concessão do *tutor* para o *tutelado*, sem prévio regulamento que assegure a permanência desses sujeitos. Contudo, quando instituído o PROAAf, o regulamento estabeleceu avanço, pois indicou em sua resolução quais auxílios seriam assegurados para discentes indígenas e quilombolas. Assim, de acordo com o Art. 5º: “§ 2º Será assegurado ao estudante indígena e quilombola, ingressante pelo PROAAf, moradia, alimentação, transporte, bolsa permanência e auxílio pré-escola, observadas as Instruções Normativas de cada benefício” PROAAf- FURG, 2013, s/p). Embora regulamente as atribuições da bolsa, conforme edital⁶⁷ do Subprograma de Assistência Básica – SAB da FURG o auxílio permanência para discentes de graduação presencial é de R\$ 400,00. Para receber a bolsa o/a discente deve ter frequência mínima de 75%, deve ter um número de créditos igual ou superior a 15 e o coeficiente igual ou superior a 5.

No entanto, conforme relatos, o valor da bolsa permanência indígena e quilombola é de R\$ 500,00, mas não está especificado em nenhum dos documentos citados. Essa situação fragiliza a política, como pode ser percebido no relato: “*Eu tenho bolsa permanência da FURG, tenho auxílio transporte, alimentação e moradia. Agora está tudo ameaçado com os cortes que vai ter na universidade agora. Não sei se é para esse ano que vem ou no fim do ano*” (PAULA, 2016 – estudante quilombola). Em outros relatos foi pontuado que a bolsa permanência da universidade irá permanecer concomitante à bolsa disponibilizada pelo MEC⁶⁸ para estudantes que já acessaram a universidade, enquanto para os novos ingressantes do PROAAf essa bolsa não será ofertada.

⁶⁷ Disponível em: < http://www.prae.furg.br/images/Documentos/Editais/2016/edital_09_16.pdf>.

⁶⁸ Disponível em: < <http://permanencia.mec.gov.br/>>.

Considero essa dinâmica no mínimo paradoxal, pensando em um Programa de permanência. Assim, sobre o desafio de trabalhar com a história do tempo presente utilizando a História Oral observa-se: “Referem-se aos limites e perspectivas da pesquisa histórica do tempo presente. Tempo esse ainda envolto por emoções recentes, traduzidas de maneira muito marcante nas falas, nas omissões, nos silêncios e nos lapsos de cada depoente” (DELGADO, 2010, p.30). Desse modo, a experiência de democratização do espaço universitário promovida pelo PROAAf é realizada com alguns entraves e contradições.

Nesse sentido, é oportuno salientar que solicitei à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da FURG dados sobre os processos seletivos específicos (ANEXO XI). Assim, em resposta a esse questionamento, em específico, foi exposto que a bolsa permanência da FURG foi substituída pela bolsa ofertada pelo MEC para indígenas e quilombolas e que ambos os auxílios foram mantidos até o ingresso de 2016. De acordo com a as pró-reitorias, a Universidade fornece um kit acadêmico semestralmente para compra de material pedagógico, esse benefício não possui instrução normativa. Embora, concebo que tenha sido implementado pelo grau de vulnerabilidade social dos ingressantes do PROAI, conforme narrativa precedente, no qual a discente expõe que não possuía os materiais básicos para iniciar as aulas.

Nesse sentido, percebe-se que o Programa desenvolveu ao longo de sua implementação diversos auxílios que procuram apoiar a permanência desses sujeitos. No entanto, através das entrevistas orais compreendo que a demora para começar a receber o auxílio permanência, a falta de normativa para a bolsa permanência e o kit pedagógico ofertado pela FURG, exclusivamente para indígenas e quilombolas, foi um entrave para o funcionamento da política.

Sobre a perda da bolsa, uma estudante salienta que o perfil do/a universitário/a e o grau de vulnerabilidade social do/a estudante impactará de diferentes formas o cancelamento do auxílio.

Eu acho que irá depender do perfil da pessoa, entendeu? Se fosse meu irmão ia conseguir se manter igual, porque ele mora com os meus pais. Ele depende para se manter poder estudar e ajudar em casa, mas não para se alimentar. Eu se perder essa bolsa eu teria que fazer outra coisa, porque além de me sustentar eu tenho que sustentar a minha filha. Vai depender do perfil do candidato, eu acho (PATRÍCIA, 2016 – estudante quilombola).

Assim, através da narrativa, é presumível estabelecer que esse corte afetará a permanência das universitárias que têm filhos/as. Embora com diversos entraves na política,

as narrativas registradas, em sua maioria, salientaram que a política de ação afirmativa é boa em comparação com outras instituições de Ensino Superior que ofertam vagas específicas.

Eu acho que o indígena ele vem para cá na incerteza de... Na Universidade em que ele for, na incerteza de, será que vai dar certo? Será que eu vou conseguir ficar lá, permanecer lá? Então essa era a minha grande preocupação, será que eu vou ficar até o final lá? Será que vai ter condições para eu ficar por lá, estudando? E a Universidade aqui da FURG, ela tinha as melhores condições, né, para oferecer para o estudante indígena, na questão de moradia, na questão de auxílio para a compra de materiais, para a compra de roupas também porque tu vem para cá e os teus familiares não têm condições de te auxiliar para comprar roupas, para comprar materiais, para investir em outras coisas, Xerox, que a gente faz bastante Xerox também, então... A questão de permanência nas casas né, para poder ter a permanência aqui na universidade. Então a FURG oferecia essas condições e para mim foi bem importante (ANTÔNIO, 2016 – estudante indígena).

Existem diferentes perspectivas sobre a mesma política, alguns sujeitos consideram que ela é positiva, mas possui barreiras, outros, que em comparação com outras universidades é muito boa.

Nesse sentido, pesquisas acadêmicas, como as que privilegiam a oralidade e as narrativas, e que têm como matéria-prima a memória, contribuem para a relativização das interpretações que tendem a sobrevalorizar as totalidades em detrimento das especificidades e os particularismos (DELGADO, 2010, p. 62).

Desse modo, através da História Oral procurei coletar diferentes visões sobre a política afirmativa instituída pela FURG via PROAAf e suas dinâmicas sociais. Conforme colocado anteriormente, a resolução do PROAAf assegura aos estudantes indígenas e quilombolas moradia. Conforme narrativas, essa moradia é garantida através de casa do estudante ou do auxílio moradia, verba específica para que estudantes paguem o aluguel residencial. Aos estudantes indígenas é disponibilizada Casa do Estudante exclusiva, a moradia foi fruto de um processo de negociação entre a FURG, lideranças e estudantes indígenas. Conforme narrativa:

Uma das coisas é a casa que desde o começo eles prometeram para o pessoal, para nós e para os caciques, para os nossos caciques, da Casa do Estudante indígena que ia ser assim (...) Essa coisa que eles sempre falaram para nós e é uma coisa que ainda nem no papel foi colocado, só na palavra mesmo e algumas outras assistência que eles comentaram nessas palestras, nesse encontros com os caciques e ainda não aconteceu (DIEGO, 2016 – estudante indígena).

Assim, embora a Casa do Estudante Indígena seja algo efetivo, segundo narrativa, ela não está assegurada por nenhuma normativa e é fruto de uma locação que a universidade promove. Sendo assim, sem normativa específica, não há garantia que a política permanecerá. Aos estudantes quilombolas foram assegurados moradia, mas os mesmos dividem as dependências juntamente com os demais discentes da universidade. Nessa análise foi possível perceber que os/as discentes indígenas e quilombolas fazem jus a um considerável número de benefícios que visam garantir a permanência desses sujeitos. No entanto, a falta de instrução normativa para alguns benefícios fragiliza a política, pois não há segurança da duração dos auxílios. Compreendo que as políticas afirmativas não devem ser simbolizadas como concessão de um gestor público e sim como um direito garantido.

A questão racial ocupou, juntamente com a discussão sobre as ações afirmativas, boa parte das discussões políticas dos últimos anos e foram políticas de vitrine da agenda nacional, conforme trabalhado no capítulo II. Sem transparência e regulamentação do processo, uma política de combate às desigualdades sociais e raciais terão suas relações sociais simbolizadas por uma prática de concessão.

3.3.3 Acompanhamento Pedagógico: Limites e Desafios

De acordo com as narrativas, existem duas formas de Acompanhamento Pedagógico: a primeira consiste no trabalho de tutoria, desenvolvido por um/a docente e uma discente responsáveis por auxiliar os/as discentes indígenas e quilombolas em seu desenvolvimento acadêmico. A segunda forma é a desenvolvida pelo Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) indígena e quilombola nas áreas de produção textual, ciências biológicas e ciências exatas.

Esse acompanhamento vem de duas formas, uma pelo PAIETS indígenas que já tinha naquele período que eu entrei e estava se mantendo. Eu fui um dos primeiros a participar desse PAIETS indígenas. Eles estavam formando em 2012 e eu era o primeiro a participar e foi bem proveitoso porque... tinham estudantes que eram bolsistas, que eram de Matemática, de Biologia, praticamente essas disciplinas mais complicadas que eu tive no curso de Enfermagem. Então a todo o momento eu recorria a esse PAIETS indígena e perguntava, tinha revisão com eles sobre questões básicas de biologia, matemática, e foi bem produtivo para eu conseguir ir bem nos conteúdos, nas disciplinas do curso. O outro ponto era o, a questão do aluno do próprio curso ser monitor e auxiliar no que for preciso para

estudar. Ele não faz os trabalhos pra ti, para mim, por exemplo, ele não faz o trabalho para mim, mas ele auxilia, não tem obrigação de fazer o trabalho para mim, ele só tem que auxiliar. E as pessoas confundem que o indígena, ele também tem tudo, até professor particular ele tem, e não, não é professor particular, ele auxilia nos estudos (ANTÔNIO, 2016 – estudante indígena).

Estive enquanto Coordenadora do subprojeto PAIETS indígena e quilombola entre os anos de 2015 e 2016. O PAIETS tem como concepção desenvolver práticas reflexivas e problematizadoras em seus processos de ensino-aprendizagens em colaboração de todas as pessoas envolvidas no Programa. O PAIETS, no ano de 2015, era composto somente de voluntários/as que se propunham a desenvolver as práticas pedagógicas no contexto acadêmico. No entanto, essas pessoas eram ex-estudantes da FURG e professores da rede, como também estudantes que conciliavam outros projetos juntamente com o Programa. Essa dinâmica criou entraves, pois muitas vezes era difícil coincidir os horários dos/as discentes indígenas e quilombolas e os/as voluntários/as.

No entanto, no ano de 2016, amparados pelo artigo 2º da resolução do PROAAf “VII – promover ações articuladas com o Programa de Desenvolvimento do Estudante – PDE/FURG” (PROAAF- FURG, 2013, s/p). Foram ofertadas três bolsas para o Acompanhamento Pedagógico nas áreas citadas acima, para que discentes regularmente matriculados em cursos de graduação pudessem desenvolver atividades com mais constância e amparados pela assistência estudantil. Dessa forma, o PAIETS pode desenvolver grupos de estudos com os/as bolsistas para formação nas temáticas de relações étnico-raciais e educação popular, conseqüentemente qualificando o Acompanhamento Pedagógico ofertado. No entanto, essas bolsas foram liberadas após o começo do primeiro semestre o que dificultou o planejamento e a execução das ações.

Assim, os encontros eram previamente marcados e acordados os dias e horários com os/as estudantes e com a possibilidade de flexibilizar o horário caso houvesse colisão com outra atividade, priorizando os/as ingressantes do primeiro semestre. No entanto, é relevante salientar que a infrequência dos universitários indígenas e quilombolas foi recorrente ao longo do ano. Sobre a questão um estudante aponta:

Luciane: E essa política de assistência estudantil, os benefícios que a gente falava. Como tu avalia?

Milton: Que seja bom, só que poucos aproveitam.

Luciane: O acompanhamento pedagógico ou os benefícios?

Milton: O acompanhamento, porque as pessoas, por exemplo, do PAIETS ele tiram tempo para ajudar as pessoas só que as pessoas não aparecem, entende?

Aí, fica meio complicado, aí, depois as pessoas reclamam que não tem, que não ajudam mas...

Luciane: *E tu participas do PAIETS?*

Milton: *Eu participo, eu faço monitoria (...) de matemática, física e estatística.*

Luciane: *E como é?*

Milton: *É bem tranquilo, ele sempre me ajuda nas matérias específicas, no caso. Em matemática, qualquer hora eu posso falar com ele e tudo isso, mas é tranquilo (MILTON, 2016 – estudante quilombola).*

É possível depreender, através da narrativa acima, que o acompanhamento pedagógico é representado como uma *ajuda*, ou seja, uma concessão da universidade e não um critério da política de permanência que, por conseguinte requer regramentos para o seu desenvolvimento. As narrativas são processos dinâmicos e possuem diferentes perspectivas sobre o mesmo tema.

Como as possibilidades da memória humana são inesgotáveis, lidar com elas é caminhar por um terreno fértil, mas também escorregadio, que exige do pesquisador sensibilidade, criatividade, ética e conhecimento histórico consistente sobre o tema ou o objeto de pesquisa (DELGADO, 2010, p.64).

Assim, como sujeito que faz parte da história dessa política, estabeleço uma narrativa no *terreno fértil* de diferentes perspectivas e não como uma possibilidade única e hegemônica. Nesse sentido, pontuo outra fala com distinta visão sobre o acompanhamento pedagógico.

Na verdade eu acho que é bem necessário, mas eu nunca venho porque é à tarde. O fato da Marta ser minha bolsista é uma coisa que eu gosto, porque a outra bolsista me disponibilizava horários à tarde. Só que eu não gosto de vir à tarde para FURG porque eu não tenho muito tempo com a minha filha e se eu vir para FURG eu vou ter menos tempo ainda, eu demoro mais de uma hora para chegar aqui. Todo tempo que eu tempo para ficar lá, eu fico. Então, com a minha nova bolsista a gente sempre consegue arrumar horários depois da aula ou aos finais de semana quando o pai dela vai ficar com ela. Tinha o de Internet e de Produção Textual que eu queria muito fazer, mas era às duas horas e eu teria que sair de casa meio-dia é um dia, mas aí no outro dia eu tenho uma pesquisa isso e aquilo. E aí? Corta todo tempo que eu tenho com a minha filha (PATRÍCIA, 2016 – estudante quilombola).

Nesse sentido, é possível depreender através da narrativa que o número de atividades acadêmicas ofertadas são diversas e nem sempre conseguem conciliar. Outra questão importante a ser destacada, é que a instrução normativa 001/2016⁶⁹ que regula o

⁶⁹ Disponível em:<

http://www.prae.furg.br/images/Documentos/Documentos/2016/INSTRU%C3%87%C3%83O_NORMATIVA_AP.pdf>.

Acompanhamento Pedagógico, não cita as políticas de desenvolvimento acadêmico ofertadas aos indígenas e quilombolas, a mesma delibera como deve ocorrer o acompanhamento pedagógico dos ingressantes dos cursos de graduação. Nesse sentido, não há como estabelecer um relação contínua de direitos e deveres da política, pois criou-se uma estrutura de acompanhamento específico para universitários/as indígenas e quilombolas ingressantes do PROAAf. No entanto, não há regulamentação específica para essa ação afirmativa. No ano de 2016, foram ofertadas bolsas para o desenvolvimento do PAIETS via PDE ação regulamentada pela PRAE, mas sem garantia de continuidade.

Nessa conjuntura, não há garantia que as bolsas se mantenham no ano de 2017, essa situação causa entraves ao desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo PAIETS. Guardadas as devidas proporções assim como o PROLIND, analisado no capítulo II, que visava fomentar a formação da docência indígena nos governos FHC e Lula, mas dependia da execução de um edital que previa recursos temporários, o PAIETS indígena e quilombola não possui recursos duradouros para planejar e desenvolver suas atividades. Sendo assim, embora seja uma ação relevante é fragilizada pelos entraves financeiros.

Assim, por não estabelecer prerrogativas específicas para o Programa de Acompanhamento Pedagógico indígena e quilombola a política desenvolve-se sem fundamentação institucional o que gera entraves para o desenvolvimento e análise da mesma. Conforme colocado anteriormente, para além das práticas desenvolvidas pelo PAIETS os/as universitários indígenas e quilombolas contam com acompanhamento docente e discente. Como é possível identificar no (Anexo XI) dessa pesquisa, respondendo ao questionamento de como é realizado esse acompanhamento a PRAE explica:

Os referidos estudantes também contam com um docente e um discente de acompanhamento pedagógico, em trabalho de tutoria, que atuam visando o objetivo de acolher, auxiliar e mediar os desafios referentes ao processo de ensino/aprendizagem, levando em conta sua cultura, sentimentos e pensamentos, fazendo com que cada acadêmico indígena e quilombola sintasse apoiado nesse processo de inclusão e desenvolvimento profissional (Resposta ao Ofício 01/2016 ANEXO XI, 2017, p.01).

Dessa forma, novamente a FURG aponta que essa política de desenvolvimento acadêmico é respaldada pela normativa geral de Acompanhamento Acadêmico. No entanto, o regulamento geral não cita as ações realizadas pelo Acompanhamento Pedagógico indígena e quilombola. Conforme colocado anteriormente, esse cenário fragiliza a política, pois não explícita os deveres e direitos das pessoas envolvidas na questão. É imperativo que aos

docentes e aos discentes seja garantida normativa de Acompanhamento Pedagógico específico para o trabalho com os/as estudantes indígenas e quilombolas, que lhes garantam qualidade efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, através dos relatos dos/as estudantes é possível identificar que não há requisitos lineares que estruturam o Programa de Acompanhamento Pedagógico do/a Docente e Discente de Acompanhamento.

Milton: *Acompanhamento pedagógico o primeiro ano eu não tive. É o primeiro ano eu não tive, digamos, do estudante e do professor. Aí, a partir do segundo ano eu tive, mas eu acho meio... acho que meio... O professor eu acho meio assim, bem distante. Sabe, não sei se há certa resistência em relação ao curso (...). Eu acho que a pessoa, desculpa palavra, mas ela é meio grossa, sabe. O professor, eu não me sinto bem com o professor, entende? No caso não é professor, ela é coordenadora do curso. Com o aluno é bem tranquilo, sempre que eu preciso eu entro em contato com ele (...). Eu não sei se é o jeito dela ou é o quê... Eu acho que ela é meio grossa, nada em específico.*

Luciane: *Entendi. E é assim com todo mundo ou é mais...*

Milton: *Não reparei, raramente ela marca a reunião.*

Luciane: *Contigo. E quando ela marca o que mais que vocês assim...*

Milton: *Ãh?*

Luciane: *Quando ela marca reunião é sobre o quê?*

Milton: *Ela fala sobre nota, basicamente sobre nota. Que tem que passar (MILTON, 2016 – estudante quilombola).*

Assim, segundo a resolução do PROAAf no art. 6º, parágrafo único:” A Coordenação de cada curso deverá acompanhar os estudantes do Programa de Ações Afirmativas, subsidiando a Comissão de Acompanhamento” (PROAAF- FURG, 2013, s/p). A normativa do PROAAf, bem como outras normativas não definem como será esse acompanhamento e quais as suas prerrogativas. Conforme narrativa precedente, os encontros são esporádicos e dedicados somente as notas do estudante quilombola. Segundo outra narrativa, de uma discente indígena de outro curso acompanhada por outro professor esse acompanhamento tem outra dimensão:

Cíntia: *Monitoria e docente também. A minha tem o professor João que é o meu discente, né?*

Luciane: *Docente.*

Cíntia: *E o professor João, ele me ajudou muito qualquer coisa que eu precisava. Até se a gente faltava, qualquer coisa que acontecia ele chamava a gente para perguntar se tinha algum problema, sempre foi bem prestativo. E na discente também, eu sempre tive bom relacionamento com os meus discentes e me ajudou muito lá no início. Porque as coisas básicas que eu não sabia (CÍNTIA, 2016 – estudante indígena).*

Nesse sentido, os relatos apontam que cada Docente de Acompanhamento elabora suas práticas, conforme compreendam que as mesmas devam ser. Assim, não existe uma linearidade no programa pedagógico em relação ao trabalho do/a docente. Concebo que esse cenário é decorrente da falta de normativa específica para a política. Nesse contexto, Souza Lima (2012) assevera que dentro das demandas indígenas nas universidades falta conhecimento sobre a realidade desses sujeitos, estruturas de acompanhamento a sua formação no Ensino Superior, bem como adaptação dos currículos. Concebo que dentro desse processo de democratização do ensino as populações quilombolas esbarram nos mesmos obstáculos.

A partir dos relatos, é possível depreender que, o Discente de Acompanhamento, também referenciado/a como Monitor/a é uma pessoa que frequenta o mesmo curso de graduação que o/a estudante indígena ou quilombola e que o/a mesmo/a desenvolve as atividades sobre a orientação do Docente de Acompanhamento Pedagógico, também chamado/a de tutor/a. Segundo narrativa:

Paula: Sim, eu tenho uma monitora e a gente tem uma relação muito boa, já passou de monitoria, aquela coisa só sentar e conversar. A gente se reúne, estuda e surge dúvida eu vou perguntando para ela por whatsapp (...). Essa parte é muito boa, ela foi chamada para conversar com a tutora, ela vai me passar o que elas conversaram.

Luciane: Com a tutora, ela não vai mais ser tua tutora?

Paula: Não, tem a tutoria que é a professora e tem a monitora que é uma aluna. Eu não sei o que deu, agora será tudo registrado e a gente não estava fazendo registro disso (PAULA, 2016 – estudante quilombola).

Outra narrativa aborda a intervenção do Docente de Acompanhamento no processo de desenvolvimento pedagógico entre o Discente de Acompanhamento e o estudante indígena.

No começo, no primeiro ano, eu peguei um rapaz só que não deu certo, ele enrolava demais para estudar, sempre tinha alguma coisa para fazer, então, eu não me dei bem com ele. No segundo ano, eu passei para um outro rapaz, a gente se deu nos estudos, mas, aí, a Paloma [Docente de Acompanhamento Pedagógico] optou por trocar e a gente trocou nesse ano, nesse terceiro ano, a gente trocou para um rapaz e ele era muito bom, só que ele acabou tendo que sair para pegar outra bolsa, até para ele era vantagem e eu disse: – Não, se é melhor pra ti, tu vai atrás, para não te prejudicar, para ficar com a monitoria aqui (...) (DIEGO, 2016 – estudante indígena).

Dessa forma, através da narrativa é possível identificar que o Discente de Acompanhamento desempenha suas atividades na condição de bolsista. Ao trabalhar com documentos orais e escritos, concebo que é preciso compreender a história como um terreno de versões plurais sobre o mesmo fato. Diante da falta de normativas específicas de Acompanhamento Pedagógico, e, embasada nos relatos orais, construo a estrutura da pesquisa. Sobre o cuidado com a investigação e as fontes orais é exposto:

A história é uma categoria real, sujeita a práxis interpretativa e à verificabilidade, mediante minuciosa pesquisa documental. Portanto, a metodologia de história oral, que tem na memória e nos relatos de depoentes sua principal fonte de informação, deve cercar-se de cuidados especiais. Entre eles destacamos o de dialogar com recursos epistemológicos de outras áreas de conhecimento para tornar mais consistente a produção documental oral (...) (DELGADO, 2010, p.65).

Dessa forma, ao empregar a História Oral como metodologia de análise, utilizo as narrativas como principal fonte de pesquisa e recorro a outros documentos com a finalidade de dialogar com os relatos coletados. Ao questionar a PRAE sobre como se desenvolvem as ações de permanência do PROAAf e os recursos para essa finalidade, a Pró-Reitora explicitou:

No ano de 2016 o valor do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES destinado a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, para Assistência ao Estudante de Ensino Superior (Benefício Concedido) e Auxílio Financeiro de Assistência Estudantil (Bolsa Concedida) foi de R\$ 7.832.151,00. Além deste valor a administração da FURG tem aprovado no COEPEA uma complementação do próprio orçamento, que varia em torno de 4 milhões de reais para assistência estudantil. Independentemente deste, ainda no final do referido ano outros valores foram aportados. As ações realizadas aos estudantes indígenas e quilombolas são financiadas pelo PNAES (enquadradas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; cultura; creche; e apoio pedagógico). Os recursos para acompanhamento pedagógico são oriundos do PNAES. Não há valor específico para tal, mas a cada ano letivo fazemos o planejamento das ações e demandas a serem desenvolvidas (Resposta ao Ofício 01/2016 ANEXO XI, 2017, p.02).

Compreendo que ao implementar uma política afirmativa referendada pelo Conselho máximo deliberativo da universidade é importante que se normatize todas as ações realizadas no Programa, pois o mesmo não é concessão de uma gestão e sim um direito adquirido.

Sendo assim, concebo que para redemocratizar o espaço acadêmico é necessário romper com as heranças tutelares, universalistas e de inferiorização decorrentes do processo

histórico colonial brasileiro. Ao longo da história do país, conforme analisado por Souza Lima (2012) o Estado instituiu ações tutelares. Nesse sentido:

Se o tutor tem como encargo instruir, ele age simultaneamente de modo a se eternizar na posição de fonte última de autoridade, da transmissão dos conhecimentos e dos modos corretos de vivenciar o pertencimento a uma comunidade mais abrangente. Representando “O Estado” como centro exemplar e imagem de totalização, o tutor opera, no plano local, como um pequeno régulo, já que a malha dessa forma burocrática, voltada à expansão soberana e liberadora dos *sertões*, deixa-a bastante livre em suas pontas em face dos centros decisórios das políticas nacionais (SOUSA LIMA, 2012, p. 785).

O estudo aponta que ao assumir uma postura política, e estar essa respaldada somente por normativas universalistas, o PROAAF – FURG fragiliza o alcance da política. Assim, um projeto de universidade não deve depender de um projeto de gestão que dentro de suas diretrizes assume ou não compromisso social de elaborar e desenvolver políticas de permanência. Ao referendar uma ação afirmativa para acesso, permanência e conclusão de membros de comunidades indígenas e quilombolas e executar um Programa de permanência específico, a FURG consolida sua concepção de gestão. No entanto, esbarra no viés tutelar ao não garantir normativas específicas para ações que são efetivamente realizadas.

Nesse sentido, conforme exposto acima, ao analisar a resolução do PROAAF é possível identificar em seu art. 6º que a coordenação dos cursos precisa acompanhar os/as estudantes atendidos/as pelo Programa, segundo o mesmo artigo foi formada uma Comissão para acompanhar e auxiliar na implementação da política.

Art. 6º Caberá à Reitoria nomear Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, que terá como atribuições:

I – avaliar anualmente o Programa de Ações Afirmativas – PROAAF, verificando outros grupos sociais a serem inclusos nas ações do Programa, encaminhando relatório para conhecimento do CONSUN;

II – propor ações a serem implementadas a partir da vigência desta Resolução, visando acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados pelo PROAAF; e

III – apresentar Relatório de Avaliação do Programa ao final de 05 (cinco) anos (PROAAF- FURG, 2013, s/p).

No entanto, a referida Comissão apareceu em somente uma narrativa e, segundo o relato, foi ressaltado a falta de respaldo para com as demandas dos/as estudantes indígenas e quilombolas nos casos de racismo no ambiente acadêmico, questão que analisarei no subcapítulo posterior.

Sendo assim, se o acesso é normatizado por uma resolução do CONSUN – FURG e foi instituída uma comissão para acompanhar a execução do PROAAf, é possível depreender que a permanência esbarra em normativas universalistas que não abrangem as especificidades de políticas que são executadas. Na interpretação de Carvalho (2006), as políticas universalistas são entraves no contexto das relações étnico-raciais,

Defender o universalismo como mecanismo de correção da desigualdade racial no Brasil é ser indiferente à circunstância de injustiça que nos tocou viver, pois não há igualdade racial possível de ser alcançada a curto prazo, isto é, não há ação em prol da igualdade racial que nós possamos fazer enquanto agentes históricos. Repetindo: ser universalista no Brasil é empurrar o problema do racismo para as gerações futuras e desvencilhar-se dos riscos que corremos se tentarmos atuar agora (CARVALHO, 2006, p.12).

Concebo que o universalismo dialoga com o racismo e com o mito da igualdade racial, pois parte da concepção de que todas as pessoas possuem os mesmos códigos sociais e as mesmas oportunidades. No que se refere à falta de normativas específicas de permanência para universitários/as indígenas e quilombolas, que além da relação de tutela que eterniza do *tutor*, analisada por Souza Lima (2012) é relevante explicitar a concepção de paternalismo, investigada por Fernandes (2008), nas relações sociais raciais entre pessoas negras e brancas. Conforme o autor:

“ “O protegido” na maioria dos casos, era vítima de uma exploração potencial muito mais intensa que os demais. Todavia, os efeitos sociopáticos dessa vinculação eram menos prejudiciais e perniciosos para os “brancos” que para os pretos. (...) Se alguém pretendesse se elevar econômica e socialmente, tinha fatalmente de contar com um protetor “branco”. Isso produziu dois resultados negativos. Primeiro, compeliu o “negro” a comercializar suas ligações e relações com o “branco”. Segundo, contribuiu para prolongar a ascensão por efeito paternalismo de dependência diante do “branco” na solução de seus problemas capitais” (FERNANDES, 2008, p. 377).

Assim, esse vínculo de dependência pode ser identificado no PROAAf – FURG ao não normatizar ações de permanência específicas que estão em vigência. Estabelecendo assim uma relação de política de concessão e não na esfera de ações afirmativas voltadas a sujeitos de direitos. Nessa conjectura, esse estudo aponta que a herança tutelar e o paternalismo criaram barreiras que emperram um Programa de Ações Afirmativas criado em 2009 e,

reformulado em 2013, instituía instrução normativa que regulamente a política específica de permanência para universitários indígenas e quilombolas.

3.4 Relações étnico-raciais e Apontamentos para uma educação antirracista

“Era cotista, mas era competente: Não fale da competência de um cotista, fale da resistência em um mundo racista” (PATRÍCIA, 2016 – estudante quilombola).

Essa narrativa faz parte de uma intervenção estudantil de um Centro Acadêmico (CA) da FURG, no qual os/as discentes desse curso de graduação realizaram uma ação para se contraporem aos frequentes casos de preconceito que, segundo a estudante entrevistada, ocorrem dentro do espaço acadêmico. Conforme Patrícia relata, a mobilização iniciou em um encontro onde foi discutido o feminismo negro e o machismo. Após o debate os/as universitários/as decidiram colar cartazes em respostas às frases preconceituosas ouvidas em seus cotidianos.

De acordo com a universitária foram, *“Frases que todos os alunos escutavam não só de quem era do CA. Cada aluno naquele momento na reunião falou alguma coisa, falou alguma frase que já tinha ouvido na sala de aula e foram feitos cartazes” (PATRÍCIA, 2016 – estudante quilombola).* Segundo o relato, muitas vezes pessoas referenciam as políticas de ações afirmativas para deslegitimar a presença de estudantes que ingressaram por cotas ou vagas suplementares na universidade.

Conforme analisado no Capítulo II, a reivindicação por políticas afirmativas de acesso à Educação Superior, embora inicialmente não fosse uma unanimidade, foi pauta e conquista dos movimentos negros organizados. Na interpretação de Fernandes (2008), as estruturas tradicionalistas e patrimonialistas constituíram as pessoas negras com arquétipos de ou “escravo”, ou de “liberto” e o “branco” como o senhor. Assim, *as relações raciais assimétricas* endereçam o lugar social de superioridade e inferioridade dessas populações. Ao romperem esse ordenamento social e reivindicarem políticas públicas de combate às desigualdades raciais, os sujeitos negros interferem na alegoria de submissão,

Como antigamente, a sua ascensão só seria aceita, tolerada e proclamada com simpatia quando nascesse da iniciativa do “branco” e envolvesse compromissos tácitos de lealdade para com a pessoa ou com os interesses deste. A ordem social competitiva se fechava discretamente para o “negro”,

pois sua modalidade vertical dependia, estreita e diretamente da vontade pessoal do “branco” (FERNANDES. 2008, p. 360).

Dessa forma, ao não dependerem somente dessa ordem racial para terem sua ascensão, às relações sociais são demarcadas pelo imaginário racista da sociedade brasileira. Portanto, é preciso demarcar que,

(...) a luta pelas cotas empreendida pelo movimento negro foi essencial para a ampliação da presença de indígenas na universidade, a demanda por inclusão no *mainstream* sociocultural, de formação para melhoria das condições de renda, de reparação histórica, tal luta não esgota nem dá conta das demandas indígenas no ensino superior (SOUZA LIMA, 2012, p. 02).

Nesse contexto, Carvalho (2004) aponta que a demarcação dos territórios indígenas é uma relevante exigência na negociação entre esses povos e o Estado, além disso, as exigências por acesso à educação formal surgem a partir das demarcações. Conforme colocado por Souza (2008), as reivindicações por território construíram a base político-organizativa quilombola. Nessa conjuntura, o alargamento do acesso indígena e quilombola na Educação Superior veio através das demandas dos movimentos negros. No entanto, se a origem da política de acesso para essas populações teve essa ocorrência, a presença desses sujeitos no Ensino Superior começou a fazer parte das estratégias políticas dessas populações. Assim, concebo que a universidade é representada por quilombolas e indígenas como um espaço de formação dos membros dessas comunidades para novas estratégias organizacionais.

Cabe enfatizar que esses atores sociais estão permeados por práticas educacionais hegemônicas, desse modo, o ordenamento social resultou em relações raciais desiguais. Esse imaginário foi analisado por Souza Lima (2012), o autor assevera que as relações entre indígenas e o Estado foram demarcadas pela tutela. No qual, as populações indígenas foram estereotipadas como *tuteladas* e o Estado e seus representantes como *tutores*, e de tal modo foi construída uma alegoria social de incapacidade atribuída às populações originárias.

Assim, em uma das entrevistas orais essas dinâmicas racializadas analisadas por Souza Lima (2012) e Fernandes (2008) ficam explícitas. Nesse sentido, uma estudante aborda a percepção de uma docente frente às barreiras pedagógicas encontradas na entrega de um trabalho acadêmico,

Era eu e o rapaz indígena, a gente... Como muitos da turma também não tinham... A matéria que ela explicava não tinha condições, esqueci o nome da matéria. E muitos da turma também ficaram de entregar, alguns não tinham entregado e a gente conversou com ela que aquele dia não ia poder entregar porque a gente

não tinha entendido e não tinha feito. A gente foi conversar com ela, ela disse que entendia e achava até bonito ter ido conversar o porquê não tinha entregado o trabalho aquele dia, ela entendia da dificuldade que a gente teve de entregar o trabalho porque a gente tinha vindo de uma comunidade muito atrasada e, por isso, que ela entendia. Tanto que a gente só estava aqui dentro, porque a gente fez a prova por esse processo seletivo... (RUTH, 2016 – estudante quilombola).

Assim, conforme a narrativa a professora não avaliou outras questões frente ao não cumprimento do prazo do trabalho, somente a estigmatização racial. Ao dialogar com o estereótipo de *povos atrasados*, a docente cria estratégias educacionais excludentes a partir de uma referência de sujeito universal. Esse pensamento racializado que procura hierarquizar diferentes populações foi construído ao longo do processo histórico.

Dessa forma, como trabalhado no Capítulo I, desde as estratégias educacionais jesuíticas o saber do homem civilizado europeu foi colocado como ideal universal a ser seguido. Nessa conjuntura, outros saberes são representados como inferiores ou pouco produtivos para a formação da sociedade nacional. Nesse cenário racializado, indígenas, quilombolas e negros/as são desumanizados/as, conforme reflete a discente:

A gente só estava aqui dentro por causa do processo seletivo. Ah, não! Eu até me preocupei, não tanto assim por mim, porque ele como um rapazinho, ele ficou meio assustado, disseram que ele não queria mais continuar, estava com vontade de desistir, por causa disso. Eu disse não, ela tem que respeitar a gente independente do processo ou não, a gente esteve em uma escola pública e se a gente entrou, a gente fez uma prova. Se a prova foi fácil ou não foi, a gente passou por aquele processo, eles não deram a vaga para gente. Essa vaga aqui é tua, aquela ali é do fulano, não, a gente passou. Eu disse para eles se a gente estava ali, a gente lutou pelo direito de estar e ela tinha que respeitar a gente como pessoa. (...) ela sempre foi assim com quem era cotista, negro e indígena ela sempre fez e foi ficando. Não, mas, não pode, ela tem que respeitar a gente como ser humano (RUTH, 2016 – estudante quilombola).

Nessa conjuntura, é possível identificar que o racismo causa ações de exclusão e desumanização. A construção social de dominância branca e seus saberes são colocados como universais e as relações étnico-raciais se institucionalizam a partir dessa hierarquia. Assim, um dos questionamentos a ser colocado é: Essas pessoas não aprendem por que são quilombolas, indígenas, negros/a e cotistas ou por que a educação formal está organizada para privilegiar o padrão de sujeito universal?

Dessa forma, concebo que o ordenamento social para a educação é pensado a partir de estratégias educacionais universalistas. Esse mecanismo cria relações raciais desiguais,

instituídas tendo como referencial o ideal civilizado. Assim, no que se referem às organizações educativas de Educação Superior,

O racismo explícito que estimulou a discriminação racial e conduziu à exclusão apoiou-se no patrulhamento universalista dos acadêmicos que rejeitaram a racialização categorial do espaço social. Podemos concluir que, pelo menos até agora, no Brasil, o melhor aliado do racista histórico tem sido o anti-racista universalista convicto. Porque? [sic] Porque o universalismo apresentado como alternativa à inclusão racializada foi sempre uma promessa vazia de uma igualdade inexistente (CARVALHO, 2006, p.10).

A partir do excerto acima, é possível depreender que as estratégias universalistas dialogam com o racismo e têm como consequência a construção de um processo de desigualdades históricas que permeiam as instituições. Em outra entrevista oral, é relatado o mesmo caso. Segundo a estudante, a omissão da instituição foi latente,

Patrícia: E tem um caso em especial que é da professora (...) que todo ano ela faz a mesma coisa, identifica os cotistas. E, a partir daí, ela faz um tratamento diferente, fica expondo os cotistas como pessoas que vieram de povos atrasados, ignorantes e que não vão ter a mesma capacidade e algumas provas dessas pessoas somem e geralmente essas pessoas rodam. E a gente abriu um processo administrativo dentro da FURG e encaminhou para todos os setores: para PRAE, para o PROAAf, para a Reitoria, para nem sem como é o nome daquele ali. [aponta para um prédio]

Luciane: ICHI⁷⁰?

Patrícia: ICHI, para o nosso colegiado e para esse que o Antônio trabalha, o CRDH⁷¹. (...)

Patrícia: A FURG nunca se pronunciou, o PROAAf que deveria se pronunciar nunca se pronunciou, só quem se pronunciou foi o NEABI que deu apoio, o resto, todo mundo se calou. Só querem identificar quem são os alunos que falaram, para poder... Tu sabes, né?! Para poder ficar ali martelando, o ICHI se pronunciou dessa forma que quer que os alunos... E o processo foi encaminhado pelo nome dos Coletivos e por 70% da turma do primeiro ano que assinou. Então, não tinha porque as pessoas que sofreram, só para serem identificadas mesmo. O Ministério Público pediu uma resposta para FURG e a FURG pediu para a própria professora responder e a própria professora respondeu alegando que seis cotistas rodam no primeiro semestre e sete não-cotistas rodam então não tem diferença nenhuma, sendo que a turma tem 60 pessoas. Então, sete não-cotistas rodam e são só 6 cotistas [por política de recorte racial] que tem na turma, então, todos os cotistas rodam. E que, no segundo semestre nenhum cotista roda,

⁷⁰ Instituto de Ciências Humanas da Informação – ICHI/ FURG. Segundo informações coletadas do site, o referido instituto tem por finalidade socializar os saberes da sociedade e potencializar a constituição do ser humano. É constituído por diversos cursos e áreas da saber como, por exemplo: Arquivologia, Biblioteconomia, Geografia, História, Psicologia, Sociologia e Turismo.

⁷¹ Centro de Referência em Direitos Humanos – CRDH/ FURG. Conforme informações coletadas no site, o centro é vinculado a Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal e visa atuar na defesa dos direitos humanos. Disponível em:< <http://crdhfurg.blogspot.com.br/>>.

claro né, ele não chegou lá, porque a cadeira depende uma da outra. Encaminharam para o Ministério Público e o Ministério Público arquivou e a gente tem que pedir para justificar porque a gente quer que abram o processo de novo com uma justificativa. Até porque o fato em si não é a reprovação, é o que acontece na aula. Só que a FURG não se pronunciou em nenhum momento (...) (PATRÍCIA, 2016 – estudante quilombola).

Assim, essa omissão pontuada pela entrevistada faz parte de um processo histórico no qual o racismo está institucionalizado. Dessa forma, a dinâmica racista aciona relações desiguais e mecanismos de exclusão, executados tanto por indivíduos quanto por instituições,

O racismo apresenta-se, ao mesmo tempo, aberto e encoberto, em duas formas estreitamente relacionadas entre si. Quanto à forma individual, o racismo manifesta-se em atos de violência de indivíduos brancos que causam mortes, danos, feridas, destruição de propriedade, insultos contra indivíduos negros. Já com a forma de racismo institucional, aparece menos identificável em relação aos indivíduos específicos que cometem esses atos, mas não por isso menos destrutivo de vidas humanas. Origina-se no funcionamento das forças consagradas da sociedade, e recebe condenação pública muito menor do que a primeira forma. Dá-se por meio da reprodução de políticas institucionalmente racistas, sendo muito difícil de se culpar certos indivíduos como responsáveis. Porém, são os próprios indivíduos que reproduzem essas políticas. Inclusive, as estruturas de poder branco absorvem, em muitos casos, indivíduos negros nos mecanismos de reprodução do racismo (LÓPEZ, 2012, p. 127).

Nesse contexto, para problematizar se essas políticas fazem parte de um projeto democrático de universidade ou são tensões, realizados a partir das mobilizações dos movimentos sociais organizados. Concebo que é relevante pontuar para refletir essa questão que, conforme relato, a Universidade é omissa frente aos casos de racismo.

Assim, a partir da colonização foi necessário classificar, hierarquizar e civilizar as diferentes culturas tendo como ponto de referência o europeu. Dessa forma, o projeto de Estado Luso e, posteriormente, da sociedade nacional puderam implementar seu processo exploratório. Nessa conjuntura, as dificuldades em executar uma política pública afirmativa é que a mesma esbarra na construção de estruturas racializadas que, “tentam se universalizar como brancas e, portanto, herdeiras do mundo ocidental europeu” (SILVA, 2007, p. 491).

Esse ordenamento social racializado endereça as relações em sociedade, inclusive no espaço acadêmico. Assim, constituem-se pedagogias hierárquicas e excludentes, conforme pode ser identificado na narrativa exposta por uma discente:

Acho que esse processo de preconceito, de racismo, a gente pode ver de várias formas. Tanto de forma direta ou indireta, e qualquer palavra que a gente se sinta

ofendida, eu acho que acaba contigo. Acho que o que mais acabou comigo, não no momento, mas depois que eu parei para pensar, foi quando uma professora falou em sala de aula e começou a me chamar atenção. – Ah, tu é indígena? Tu conheces café? Tu queres um cafezinho? Tu está entendendo? Eu posso te explicar de novo. No meio de todo mundo. Eu não sei se ela queria me dar uma atenção especial, porque ela achava que eu não sabia nada, ou se era para. (...) depois eu fui entender que era para colocar para baixo mesmo, porque ela acabou falando em aula, que o indígena, ele não tem a mesma capacidade que o não-indígena. Então, por isso, que ela estava fazendo tudo aquilo. Entendeu? Que eu não teria capacidade de entender o que ela estaria falando. Os outros sim, mas eu não. Por isso, toda hora ela me chamava atenção se eu conhecia isso, se eu conhecia aquilo. E eu vi isso como uma forma de preconceito mesmo, porque dizer que tu não tens capacidade para estar ali ocupando o lugar, talvez de outro, de um branco que teria mais capacidade que eu. No momento, assim, eu não consegui falar nada, eu não consegui debater com ela em nenhum momento. Eu não consegui, mas eu acabei comentando para o professor João que eu tinha me sentido muito mal com essa questão, mas não foi feito nada e ficou por assim mesmo (CÍNTIA, 2016 – estudante indígena).

Dessa forma, através dessa entrevista oral é possível identificar a omissão da universidade frente ao caso de racismo. Assim, esse estudo indica que as ações afirmativas são desenvolvidas, na FURG, a partir das tensões de diferentes grupos sociais. A lógica racista cria estratégias educacionais excludentes que presume quem pode determinar quais sujeitos devem estar ocupando aquele espaço e quais sujeitos não deveriam estar naquele ambiente. Nesse ordenamento social, as potencialidades pedagógicas do/a discente são inferiorizadas e vinculadas a estereótipos raciais. Essa organização educativa pode ser identificada em outra narrativa:

Antônio: Eu, no meu curso, eu tive um... Tive um probleminha com alguns professores, que um professor toda vez que eu entrava na sala, que eu chegava na porta da sala para as aulas, ele fazia algum tipo de brincadeira que não estava descendo bem para mim, e isso me incomodava. E não foi só uma vez, toda vez que eu chegava na porta da sala ele fazia algum tipo de gesto ou brincadeira que não fazia bem. E, então, isso foi me incomodando, até que em um ponto, eu me vi na obrigação de conversar com esse professor para ver o porquê ele estava fazendo isso, para entender, para pelo menos poder conversar com ele sobre questão de cultura, se ele não entende mesmo da cultura, ou se faz isso porque ele gosta de fazer com as pessoas, e eu conversei com ele, a gente conversou bastante e (...) depois dessas conversas esse professor nunca mais fez esse tipo de brincadeira. Tive mais duas disciplinas com esse professor... E em nenhum momento eu via mais esse tipo de brincadeira, esse tipo de gesto.

Luciane: Tu podes falar que brincadeira, que gesto?

Antônio: Toda vez que eu entrava na sala esse professor batia na boca, dizendo que o índio chegou. E isso incomodava.

Luciane: Quando tu conversou com ele, o que ele falou?

Antônio: *Quando eu conversei com ele, ele falou que era... que estava tentando chamar para as aulas, para participar mais. Aí, eu conversei com ele né, que desse jeito a tendência de eu me retrair mais porque não está fazendo bem, porque com uma turma de trinta, trinta e poucos alunos na sala, o professor sempre fazer isso, fica meio chato. Até os meus próprios colegas estavam achando chato o que ele fazia, toda vez que eu chegava na sala. Até eu pedi informações para os colegas, o que eu poderia fazer nesse caso, então eles me deram essa dica de conversar com o professor...* (ANTÔNIO, 2016 – estudante indígena).

É importante ressaltar que essa análise não pretende culpabilizar a categoria docente, ou esses/as docentes em especial, como os únicos agentes dos processos de exclusão. Tão pouco, essa colocação procura eximir esses profissionais pela adoção de pedagogias excludentes e suas responsabilidades no exercício dessas práticas racistas. A crítica que procuro elaborar é que ao formar uma proposta pedagógica que dialoga exclusivamente com o ordenamento de sujeito universal limitam-se as potencialidades de discentes e docentes. Assim, surge o desafio de pensar a educação formal antirracista elaborada por diferentes saberes.

Essa demanda reivindica repensar as estratégias educacionais realizadas e, por conseguinte, o projeto de universidade. Nesse sentido, compreendo que para pensar a educação antirracista é necessário romper com o ordenamento social existente. Assim, é necessário ponderar que,

Se considerarmos que o sistema educacional, por muitos anos, reproduziu (e segue reproduzindo) o projeto hegemônico e eurocêntrico, chegamos à conclusão de que não basta incluir as camadas populares nas escolas, sem (re)politizar o currículo e os indivíduos que permeiam o espaço. (...) Se é território, é local contestado, de disputa entre projetos de educação e sociedade que se confrontam e constroem dinamicamente. Se reconhecermos que a educação formal é permeada de preconceitos, é imperativo construir projetos que questionem as estruturas constituídas e promovam práticas para transformação social (AVILA; GOULART; BOTELHO [et. al], 2015, p.89).

Dessa forma, ao analisar as organizações educativas como espaços de disputas e indicar que é necessário construir outros processos formativos para pensar um projeto democrático de universidade, procuro problematizar que a educação antirracista almeja romper com o ordenamento social hegemônico. Assim, esse estudo aponta como hipótese que é necessário pensar os diferentes saberes em articulação com as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Nessa conjuntura, limitar as potencialidades pedagógicas de um/a discente por alegorias estereotipadas de sua pertença étnico-racial, conforme analisado na narrativa precedente, limita a potencialidade desse sujeito. Contudo, compreendo que essa estratégia pedagógica não deve somente tolerar um indivíduo no espaço, como pode ser visto no relato onde o professor faz o gesto de *bater na boca* para avisar a turma que o discente indígena chegou e em conversa com o universitário o docente não repete mais a cena. Ao abdicar de realizar o gesto não significa que o imaginário estereotipado foi transformado.

Outra questão importante a ser analisada, é que o racismo aciona pedagogias de exclusão que instituíram o imaginário de que as políticas públicas afirmativas são uma concessão do Estado. Essa lógica compreende que o acesso aos espaços acadêmicos é fruto de uma generosidade institucional, e por essa conjuntura a parcela de estudantes que acessa a universidade por meio de políticas afirmativas precisa estar acima da média para fazer jus a ocupar a Educação Superior.

Esse imaginário cria uma relação assimétrica entre os diferentes sujeitos no espaço acadêmico. Nessa perspectiva a estudante pontua: *“De professor chegar e dizer que a gente tinha que ter as notas melhores que os outros, porque os outros alunos pagavam para a gente tá dentro da faculdade porque era tirado dos impostos dos outros alunos”* CRISTINA, 2016 – estudante quilombola). Essa colocação não só distorce a realidade da política tributária brasileira como expõe os mecanismos de exclusão a partir da lógica da competência.

Segundo Chauí (2014), a ideologia da competência serve para manipular e controlar, em um país como o Brasil, no qual o acesso à cultura letrada é um privilégio do grupo dominante. Nesse contexto, temos uma pequena parcela de competentes e uma massa de incompetentes inaptos para decidir sobre as políticas que os envolvem.

Quem é competente? Em nossas sociedades, é aquele que possui um saber determinado, institucionalmente reconhecido, graças ao qual pode não só falar e agir pelos outros, mas ainda, e sobretudo, excluir outros do direito de ser sujeitos de seus discursos e de suas ações. Quem é o incompetente? Em nossas sociedades, é aquele que foi expropriado de sua condição de sujeito e convertido em objeto do saber e da prática dos competentes (CHAUÍ, 2014. p.113).

Assim, as pedagogias de exclusão são direcionadas aos sujeitos representados como incompetentes. Esse estudo aponta que essas pedagogias podem contribuir para o número de evasões dos processos seletivos específicos. Em sua narrativa a discente sublinha essa questão:

Ela falou que a gente tinha que ter as notas mais altas. E teve momentos que eu quis ir embora para minha casa e chorava a noite toda. (...) Eu comecei a faltar aula, eu não tinha mais vontade. Aí, ano passado eu disse: – Mãe tu conhece algum psiquiatra, eu preciso ir porque não tá dando. Eu não tô conseguindo lidar sozinha (...). Aí, eu fui procurar por aqui, eu achei que fosse ser uma das psicólogas da PRAE (...). E eu achei que fosse ser, mas não elas me encaminharam para o CAP⁷² é a segunda psicóloga (CRISTINA, 2016 – estudante quilombola).

Nesse sentido, o atendimento psicológico foi ofertado à estudante, mas não foi possível identificar a partir da entrevista oral estratégias promovidas pela instituição que procuram romper com as práticas excludentes que, segundo a entrevista, foram o motivo que desencadearam o quadro depressivo e a procura por atendimento psicológico. Em outra narrativa uma estudante indígena relata sua preocupação com os processos de evasão e a saúde mental,

Acho que a principal necessidade, como eu já tinha te falado antes, é essa questão de saúde mental. Eu consigo ver, estudando sobre isso, que é isso, é o que mais prejudica o estudante aqui. Na questão da saúde mental, nesse enfrentamento que eles têm que ter desde a sua chegada. É claro, que eles vão ter que passar por isso, mas eles podem passar por isso de uma forma mais saudável. Através de apresentações da cultura, tanto para os professores... para o pessoal que vai lidar com esses indígenas. Eu não estou dizendo para ter uma atenção diferenciada, mas ter um olhar diferente dos professores, dos coordenadores do curso. Apresentar para comunidade acadêmica quem são esses estudantes, porque a ingenuidade ela toma conta não só dos professores, dos estudantes, dos colegas e acabam fazendo coisas desnecessárias. Entende? E de alguma forma acabam prejudicando, o estudante indígena. (...) Porque teve muita evasão dos estudantes indígenas aqui, não se sabe o motivo. Então, eu acho que buscar entender o motivo, o porquê eles saíram daqui. Se foi questão cultural, se foi questão familiar ou qualquer outra questão. Eles devem procurar saber por que está acontecendo, para poder acertar, acho que isso é o principal também (CÍNTIA, 2016 – estudante indígena).

Nesse sentido, é preciso pontuar algumas dinâmicas sobre essa questão. No que se refere às comunidades indígenas, a maioria dos estudantes são oriundos de comunidades localizadas ao Norte do Rio Grande do Sul. A FURG está localizada no extremo sul do estado, assim, o critério distância pode contribuir de maneira negativa para os processos de evasão. O segundo ponto, é que as ações de permanência para os sujeitos indígenas foram

⁷² Centro de Atendimento Psicológico CAP é um recurso disponibilizado pelo curso de Psicologia da FURG é composto por docentes, estudantes, estagiários e técnicos administrativos e executa acompanhamento psicológico a comunidade universitária. Disponível em:<
http://www.ichi.furg.br/images/stories/regimentos/reg_cap.pdf>.

pensadas quando esses sujeitos já haviam acessado à universidade pelo Processo Seletivo Específico, conforme identifica a estudante que não tinha materiais pedagógicos básicos para iniciar as aulas, ou seja, o PROAAf precisou elaborar ações para pessoas em extrema vulnerabilidade social. Outro tema que pode influenciar nas evasões são as diferenças culturais, conforme pontuado na narrativa:

Luciane: *E quais as principais diferenças culturais que tu viste entre a universidade e a cultura indígena?*

Cíntia: *Às vezes a gente se pergunta... Os outros se perguntam: – Tá, mas não tem diferença nenhuma. Claro que tem! Eu vou te explicar lá do início. A gente cresce em uma família, onde desde o início tu já bem-vindo por toda a comunidade pelo reconhecimento e construção... para continuar a construção e manter a cultura... Me perdi agora, calma aí. Tá, tu nasce dentro de uma comunidade e tu é querida por todos, tu é bem-vinda por todos. Por todo o grupo, por toda a comunidade, desde pequeno tu tens essa proteção, porque és tu que vai dar continuidade a cultura. Então, essa proteção vem dos pais principalmente, mas tem todo um contexto grupal por trás. Toda essa proteção do grupo, ou seja, tu sofre, tu é alegre, mas tu divide teu sofrimento e tua alegria com toda a comunidade. Todo mundo faz as coisas para todo mundo em prol de todo o mundo. Então, eu acho que a principal diferença antes da língua, das pinturas, da dança e da cultura eu acho que é a coletividade. Então, tu chega aqui na universidade, tudo é muito individual, as pessoas querem fazer tudo pra si sem pensar nos outros, essa individualidade acaba chocando. Porque o estudante indígena chega aqui achando que vai ser igual, mas não é igual e eu acho que essa é a principal coisa. Tanto da valorização da natureza, da terra, de tudo. Tudo que a natureza te oferece tem uma visão totalmente diferente, mas a principal é da coletividade. O choque que tu tem é da individualidade, as pessoas não estão ali para fazer as coisas em conjunto e sim sozinha e tu acabas ficando perdido, não encontra o teu papel nesse novo espaço. Eu acho que é isso (CÍNTIA, 2016 – estudante indígena).*

Para Barth (1998), a identidade étnica está vinculada a padrões valorativos específicos que em determinada circunstância ampliam ou limitam as interações. Segundo Cardoso de Oliveira a identidade étnica tem referência com sistemas ideológicos valorativos. “Nesse sentido, “essa cultura de contato” pode ser mais de que um sistema de valores, sendo o conjunto de representações (em que incluem também os valores) que um grupo étnico faz da situação de contato em que está inserido e nos termos do qual classifica (identifica) a si próprio e aos outros” (CARDOSO DE OLIVEIRA, p. 23). Assim, a partir da narrativa é possível depreender que a discente representa a cultura acadêmica como individual e a cultura indígena como coletiva, partindo dessa dinâmica, com a compreensão acontece o choque cultural. Essa prerrogativa pode indicar outro critério que contribui para as evasões.

Em relação aos quilombolas é preciso demarcar que ao iniciar o processo, o PROAAf já havia vivenciado o processo específico para comunidades indígenas e suas demandas. Assim, essa experiência pode ter colaborado para que as ações de permanência com as comunidades quilombolas contribuíssem para permanência. Além disso, a distância demográfica entre a universidade e as comunidades quilombolas dos/as estudantes ingressantes no PROAAf é menor. Dessa forma, essa questão não é um critério que influencie pontualmente na evasão. No entanto, nas entrevistas orais os/as acadêmicos/as identificaram que os casos de racismo contribuem para o processo de evasão. Dessa forma, construir práticas pedagógicas antirracistas envolve ampliar o olhar sobre as diferenças culturais e assim desconstruir as expectativas padronizadas de ordenamento social.

Nessa perspectiva, concebo que o racismo institucional procura perpetuar o imaginário estereotipado, construindo barreiras aos sujeitos que não correspondem às expectativas universais. Além disso, a partir desse ordenamento social esses sujeitos são representados através de alegorias raciais que almejam desumanizar e inferiorizar e negar o direito dessas pessoas de conviver em espaços que anteriormente pertenciam em sua maioria à *dominância racial branca*.

Essa questão pode ser identificada por meio do relato oral, no qual a estudante quilombola conta o processo de racismo vivenciado em sala de aula.

Paula: *Quando aconteceu isso na sala, a minha monitora estava do meu lado e essa guria estava atrás de mim e todo o dia ela e outro guri sentavam na minha cadeira e ficavam assim...*

Luciane: *Te empurrando?*

Paula: *Ficavam cutucando, coisa chata. E ela começou a falar que o negro perdeu... Aí, ela falou que isso não é negro direto para o negro e depois eu pesquisei as piadas e é tudo relacionado a pessoas negras.*

Luciane: *O que ela falou?*

Paula: *O negro está cheio de papo, o negro está cheio de papo. O negro na rua de jaleco é médico? Claro que não é pipoqueiro. O negro não sei o quê, o negro perdeu a linha. Era tudo com pessoas negras, o negro falso, o negro albino. Isso é piada racista! (PAULA, 2016 – estudante indígena).*

Conforme Fernandes (2008), as relações de solidariedade são rompidas quando a ordem paternalista e tradicionalista é interrompida e a posição de superioridade do mando branco perde a hegemonia. Assim, ao ocupar uma vaga na universidade e dividir o espaço social que se projetava hegemônico, Paula que é mulher, negra e quilombola desacomoda as expectativas de ordenamento racial.

Em suma a imagem do bom negro as expectativas bem definidas de submissão, lealdade e conformismo diante da situação de interesses da “raça dominante”. Quanto mais o negro e o mulato se identifiquem com os ideais da personalidade democrática, concatenados em torno da figura do cidadão e dos direitos fundamentais da pessoa, tanto mais eles são incompreendidos, avaliados etnocentricamente e depreciado. Ao inverso quanto mais se prenderem ao modelo fiel e devotado ou fizer jus aos atributos correlatos (mesmo sem ser empregado ou dependente), mais o “negro” encontra correspondência afetiva, compreensão e consideração no ânimo do branco (FERNANDES, 2008, p. 355).

Essa relação de inferioridade e superioridade procura impelir qual o lugar das pessoas negras que *perdem a linha* e perpetuar a lógica racista excludente. Nesse sentido, através de piadas depreciativas procura-se se estabelecer o lugar social de subordinação negra. Assim, é preciso pontuar a lógica social instituída,

A deformação do processo de percepção e de identificação das “pessoas de cor” respondia, portanto, à necessidade de mantê-las “em seu lugar”; ao intento mais ou menos profundo, compartilhado em escala coletiva pelos “brancos” de preservar inalterada a distância que os separava dos “negros” tanto social quanto culturalmente (FERNANDES, 2008, p. 375).

As estratégias de exclusão a partir de um ordenamento social racializado também ocorrem com as populações indígenas. Assim, ao adentrarem ao espaço acadêmico esses sujeitos criam rupturas nas lógicas tutelares construídas ao longo do processo histórico. Nesse âmbito ocorrem práticas excludentes, segundo um discente entrevistado, o curso de Medicina é um espaço elitizado e resiste à política afirmativa de vagas suplementares.

Carlos: A medicina resistiu, teve uma discussão muito grande em função dessa vaga que eles não queriam liberar vagas a mais por questões que até hoje acontecem na medicina. É um curso elitizado, é um curso que só entra os filhos de doutores, advogados e juizes.

Luciane: E a resistência...

Carlos: A resistência era muito grande, tu sabes né, tu participou das discussões e a gente vê que existia. Hoje em dia tem se trabalhado nisso e é um novo programa e uma nova fase da universidade, até em função do ENEM que há uma diversidade hoje (CARLOS, 2014 – estudante indígena).

Como já apontei anteriormente, conforme a resolução 020/2013 do PROAAf em seu art. 5º, as vagas dos Processos Seletivos Específicos são definidas e distribuídas pelo COEPEA, ouvidas as coordenações dos cursos e as comunidades indígenas e quilombolas. No entanto, os cursos da área da saúde, principalmente Medicina, mostram-se reticentes ao

processo indígena, justificando o número de retenções existentes e a falta de capacitação e acompanhamento docente⁷³. No certame de 2013, por meio dessas reivindicações e resistências não foi ofertada vaga no curso de Medicina para estudantes indígenas pelo Processo Seletivo Específico.

Um estudante em sua narrativa abordou a experiência de capacitação docente.

Eu acho que está falho, mas é difícil tu trabalhar com um professor que já vem de anos em uma faculdade e querer mudar... Não mudar, querer formar isso nele que existem outras culturas, que existem outros programas (...) A PRAE e a PROGRAD e as outras pró-reitorias até tentaram fazer programas de... Não sei se chama de educação aos professores, mas alguma questão de informação para os professores, principalmente, os coordenadores de curso, eles são os mediadores dentro dos seus cursos e coordenações. Eu acho que existe sim certa carência é necessário que se trabalhe com os professores essas questões (CARLOS, 2014 – estudante indígena).

Nesse sentido, é possível identificar que o estudante compreende que abordar as diferentes dimensões culturais das populações presentes nos espaços universitários é uma ação que provoca resistências. Para, além disso, expõe que a tradição elitizada é uma barreira para esse processo formativo. Essas questões também incidem sobre a perspectiva de conclusão dos cursos, até o momento duas discentes indígenas ingressantes pelos Processos Seletivos Específicos concluíram seus cursos. Em janeiro de 2017 uma estudante indígena de Psicologia da etnia Guarani e uma estudante de Enfermagem da etnia Kaingang colaram grau.

Por enquanto, nenhum estudante quilombola que tenha ingressado pela política de vagas suplementares concluiu a graduação. Contudo, é relevante pontuar que uma estudante quilombola que ingressou na FURG através do SISU concluiu o curso de História – Licenciatura e colou grau na mesma época que as discentes indígenas. A política afirmativa específica para membros de comunidades indígenas iniciou em 2010 e o para quilombolas em 2013.

Sobre as expectativas de conclusão de curso é exposto:

É como eu falei anteriormente, hoje os órgãos indigenistas que lutam pela causa indígena, eles não têm aquela força que vem da alma mesmo. Eles não lutam com a alma dizendo assim: – Ah, nós temos que garantir esse direito. Então pensando nisso eu acho que os acadêmicos que hoje estão se formando, eles têm que ocupar esses lugares. Por exemplo, na FUNAI quem deve estar na FUNAI são os

⁷³ Essa colocação pode ser observada na ata 042 de 2012 do COEPEA. Disponível:<<http://www.conselhos.furg.br/atas/coepea/042.pdf>>.

indígenas que estejam formados em uma certa área que ajude nesta questão. Então eu, por exemplo, quando concluir o meu curso, eu quero fazer parte daquelas pessoas que lutam pelos direitos indígenas. Então na minha posição os indígenas que se formam tinham que ocupar esses lugares (PAULO, 2016 – estudante indígena).

As narrativas, em sua maioria, projetam que após concluir o curso pretendem desenvolver atividade juntamente com as suas comunidades de origem. Um acadêmico indígena pretende desenvolver projetos voltados à qualidade sanitária da comunidade.

Melhorar um pouco o saneamento básico da minha reserva da onde eu vim, de onde eu descendo. É mais isso sabe, esgoto a céu aberto, é doença para as crianças. Hoje eu vou lá, eu tenho dois sobrinhos lá pequenos, que eu tenho uma irmã mais velha, mas velha não, mas outra irmã minha lá e ela mora na aldeia, sempre morou na aldeia. E a questão do saneamento lá, tu imaginas é muito pobre mesmo, então, é uma coisa que eu gostaria de buscar um dia o saneamento, se um dia eu tiver possibilidade, se eu tiver condições (DIEGO, 2016 – estudante indígena).

As narrativas de retorno à comunidade também são frequentes entre os/as estudantes quilombolas.

Quando eu concluir o curso, primeiro eu quero ter um emprego. Meu maior sonho é meio utópico, mas o meu maior sonho é ter uma clínica gratuita na vila onde eu moro, na comunidade onde eu moro. É que só chegam na clínica... Não é que só chega quem não precisa chegar, mas a Psicologia é muito elitizada só tem acesso quem já teria, entendeu? As pessoas que estão na vila, elas nunca terão dinheiro para pagar porque eu precisei de psicóloga depois que eu tive filho e era R\$ 150,00 por semana, era R\$ 600,00 que tinha que pagar para psicóloga e lógico que eu não fui mais. Uma pessoa que mora onde eu moro, que vem de onde eu veio e tem as mesmas condições que eu ou menos nunca irão chegar em um psicólogo. Só que essas pessoas também têm problemas e irão precisar de um acompanhamento. Eu quero ter dinheiro para poder manter minha casa e minha filha, mas meu sonho é ter uma clínica. Meu sonho não, meu objetivo é ter uma clínica gratuita e também continuar... Todo o projeto social que tem lá onde eu moro, eu sempre tento entrar e ajudar de alguma forma (PATRÍCIA, 2016 – estudante quilombola).

Outra narrativa explicita a vontade de realizar a mesma prática desenvolvida em um projeto de extensão da universidade.

Paula: Para nós é uma coisa boa porque a gente pode crescer aqui dentro e levar para a nossa comunidade. Como eu tenho um projeto em vista, eu fiz só um trabalho, mas eu tenho vontade de colocar em prática... Que era o nome do

projeto... Para ir na comunidade, sabe? Eu esqueci, é um projeto da Medicina, elas vão para as áreas mais extremas para fazer...

Luciane: *Visita de campo?*

Paula: *Tipo assim, ir na comunidade, falar da importância de muita coisa porque é muita desinformação, muita mesmo. Um dia foi o que era vice-presidente, chegou no posto e largou uma caixinha como prevenção de DST, uma caixa de camisinha. Aí, falou: – Que bobagem isso aqui. Para que isso aqui? Guardou e atirou em um canto. Isso é muito importante, sabe?! Quanta guriuzinha lá fica grávida cedo, talvez por falta de informação, talvez no colégio. Eu lembro que eu tive educação sexual uma vez no ensino fundamental e depois nunca mais. No posto não tem nada, é tudo escondido, não tem nada na parede como prevenção para isso (PAULA, 2016 – estudante quilombola).*

Dessa forma é possível identificar que a estudante pretende utilizar os saberes e as aprendizagens da universidade para auxiliar sua comunidade. Outra entrevista oral aponta um entendimento próximo.

Ao longo do curso, que eu vi a importância do curso para mim, para a minha família e para a comunidade porque, na comunidade indígena, na minha aldeia existe uma grande preocupação com relação ao atendimento na área da saúde porque os profissionais que trabalham, profissionais formados não indígenas que trabalham na comunidade, não atendem direito o indígena, sempre tem algum conflito, algum probleminha principalmente com os mais idosos, que eles não têm o hábito de falar o português, então eles acabam perdendo a paciência com o paciente e acabam não prestando o atendimento que se deve ser feito para o indígena, ou para um paciente qualquer. Vendo por este lado eu vi que seria muito interessante o curso de enfermagem e também, com a participação no curso, nas aulas, eu fui gostando do que... dos procedimentos que eram feitos, do cuidado que era feito e eu fui me identificando e vi que era importante para mim, aí eu permaneci. Hoje eu tenho certeza que eu quero terminar o curso, acho que não estou no curso por... por simplesmente gostar, como eles dizem, que tem que fazer o que gosta, tem que fazer o que ama. Acho que pra mim esse tipo de fazer o que gosta, o que ama, pra mim não se encaixa porque a carência de um profissional na área da saúde na comunidade indígena é maior do que gostar ou não de um curso. Eu estou aqui pela comunidade, pela minha família porque eu sei o que a minha família também passou por questões de atendimento, então, eu levo isso comigo, que eu posso um dia fazer diferente para a minha comunidade (ANTÔNIO, 2016 – estudante indígena).

Dessa forma, o estudante relembra a carência de profissionais capacitados/as para trabalhar com a saúde indígena, e esse é o maior motivador da permanência do mesmo no espaço acadêmico. Nesse processo, é possível identificar o caráter coletivo do substrato da identidade indígena.

A memória é base solidificadora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas. É elemento constitutivo do autoreconhecimento como pessoa e/ou membro de uma comunidade pública, como uma nação, ou privada, como uma família (DELGADO, 2010, p. 38).

Portanto, ao pensar na conclusão do curso o acadêmico espera que os saberes aprendidos na universidade sejam utilizados para atender à demanda de pessoas que entendam as especificidades culturais indígenas. Em relação às narrativas, no que se refere às pretensões de pós-conclusão do curso somente uma pessoa não pontuou o retorno para a comunidade como indicação de futuro.

Luciane: Por todo esse processo... O que tu pretende fazer quando concluir o curso?

Cristina: Eu quero fazer uma especialização, eu acho que em cardiologia e talvez terapia com animais. Ainda não decidi tudo.

Luciane: Terapia com animais?

Cristina: Sim, reabilitação com animais.

Luciane: Ah, tá entendi, que ajuda no processo de reabilitação das pessoas (CRISTINA, 2016 – estudante quilombola).

A presença desses sujeitos na universidade promoveu um processo de reflexão para as questões indígenas, quilombolas e negras, mesmo os indivíduos da comunidade acadêmica mais resistentes às políticas afirmativas precisaram atentar-se para a existência desses sujeitos no sistema educacional. Assim, concebo que para pensar a educação antirracista e as possibilidades de acesso, permanência e conclusão discente é necessário repensar o modelo educacional que naturaliza pedagogias excludentes e institucionaliza o racismo.

Assim, compreendo que as populações indígenas, negras e quilombolas lutaram de diferentes formas para que a sociedade os reconhecesse como sujeitos de direito. No entanto, em diversas instâncias, inclusive no espaço acadêmico, o modelo educacional representa como única possibilidade o ordenamento social do sujeito universal, dessa forma, cria processos de desigualdades. Nesse sentido, esse estudo aponta que é necessário desconstruir essa lógica excludente e pensar em propostas que abarquem as potencialidades pedagógicas dos diferentes grupos que compõem a comunidade acadêmica.

CONCLUSÃO

Ao analisar as relações étnico-raciais no espaço acadêmico, identifiquei que esse local está permeado por um ordenamento social racializado que privilegia o sujeito universal. Essa lógica racista hierarquiza diferentes etnias e constrói práticas de exclusão. O estudo apontou que essas estratégias podem contribuir para a evasão indígena e quilombola. Para, além disso, conforme narrativa é importante ressaltar a omissão da universidade frente aos casos de racismo no contexto acadêmico. Assim, ao dialogar com a *dominância racial branca* elaborada a partir das expectativas universalistas, perpetuam-se as alegorias estereotipadas que procuram estabelecer o lugar social dos/as indígenas, quilombolas e negros/as.

Portanto, para finalizar a reflexão é possível questionar: De quem é a responsabilidade pela infrequência estudantil? Ao falar da infrequência é relevante pontuar que as frequentes práticas de exclusão não podem ser retiradas do campo de análise, pois concluo que elas também são motivadores negativos para a falta de assiduidade discente. No entanto, por mais que existam relações subordinadas de interação e essas não podem ser amenizadas quando analisada a questão da infrequência, os/as discentes são sujeitos do processo. É imperativo que os mesmos estejam atentos às dinâmicas acadêmicas e as suas responsabilidades.

De quem é a responsabilidade pela falta de normativas sob as ações de permanência instituídas pela gestão? A responsabilidade é da gestão, dos membros dos Conselhos Universitários, dos/as representantes das coordenações dos cursos e da comissão de acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. Desse modo, as normativas não devem se perder na falta de vontade política ou em meandros burocráticos que podem significar a evasão universitária.

De quem é a responsabilidade pelas práticas pedagógicas de exclusão empregadas pela docência? Dos próprios docentes. No entanto, é necessário ter em mente que as práticas racistas são oriundas de uma ideologia racializada que formou a sociedade nacional, na qual esses sujeitos fazem parte. Dessa forma, o investimento em formação continuada que dialogue com o ensino da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena é necessário para que possamos enfrentar a mentalidade racista.

De quem é a responsabilidade pelos estereótipos racistas atribuídos aos sujeitos negros, indígenas, quilombolas e cotistas no espaço acadêmico? Ao dialogar com a educação antirracista fundamento minha reflexão nos estudos de Silva (2007), no qual a autora compreende que precisamos elaborar juntos, sem receio de tensões, perspectivas para ensinar e aprender as relações étnico-raciais se desvencilhando do imaginário de superioridade instituído.

Nesse contexto, como já aponte, essa pesquisa tem como hipótese que para pensar uma política pública afirmativa que visa atender as demandas das populações indígenas e quilombolas é necessário desconstruir o ideal civilizado universalista elaborado ao longo do processo histórico. Foi possível perceber, ao longo da leitura, que o deslocamento discursivo de Estado universalista para um Estado que tem consciência do racismo, não reverteu em políticas que propiciassem mudanças sociais radicais, a maioria das ações instituídas apresentou fragilidades como, por exemplo: poucos recursos, verbas temporárias, omissão governamental na aprovação da *Lei de Cotas* e falta de transparência na execução.

Assim, em uma análise mais cuidadosa presume-se que a questão quilombola, indígena e negra pode servir como política de vitrine para as agendas governamentais que dialogam com as políticas universalistas, as quais negam as especificidades dessas populações. Ou seja, muitos governos promoveram deslocamento discursivo e não políticas concretas de combate às desigualdades.

Ao abordar o processo de implementação de ações afirmativas na FURG com a adoção do PROAI e, posterior a sua revogação, a criação do PROAAf concluo que o Sistema de Bonificação promovido pela universidade dificultava a previsão de políticas de permanência, pela oscilação anual no número de acessos e era mais efetiva como uma política de vitrine. Contudo, ao adotar a política de cotas foi possível mensurar que o número de acessos não sofreu grande oscilação de um ano para o outro. Dessa forma, é presumível que a Universidade pode planejar melhor suas ações de permanência.

Assim, o PROAAf não é somente responsabilidade de um grupo específico. Ao se tratar de um projeto de universidade e sua democratização, conforme explicitado na resolução que cria o Programa, essa ação deve ser compromisso de todas as pessoas que compõem esse espaço educativo. De tal modo, concluo que para construir a educação antirracista é necessário desconstruir ideologias universalistas. Ao elaborar a análise do PROAAf, a partir das narrativas indígenas e quilombolas, compreendo que o Programa possui desafios e possibilidades para sua qualificação. Assim sendo, as ações antirracistas demandam construir outras possibilidades pedagógicas que confrontem as estruturas estabelecidas e motivem a criação de novos modelos educacionais.

Portanto, para criar novas propostas pedagógicas é importante compreender que a sociedade criou mecanismos de exclusão a partir do ideal civilizatório e universalista. Nessa perspectiva, é imperioso construir práticas de desnaturalização do racismo e sua lógica excludente que estruturou as relações sociais ao longo do processo histórico.

Para, além disso, é imprescindível enfrentar o ordenamento social racista nos espaços educativos que criam estratégias discursivas de falsa democracia. Essa estrutura social buscou estabelecer a escola como espaço institucional hegemônico. Nesse sentido, as tentativas de democratização da educação formal deslocam a compreensão do lugar de privilégio do sujeito universal e geram tensões sociais quando diferentes grupos étnicos reivindicam a esse território como sujeitos de direito, rejeitando os estereótipos que designavam qual era o papel social dessas populações no território nacional. Desse modo, concluo que as populações indígenas, negras e quilombolas almejam ingressar nos espaços educativos como estratégia organizativa própria e não para atender os interesses do Estado Luso ou do Estado Nacional. Sendo assim, é na perspectiva que devemos construir novos modelos educacionais.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo. **A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo**. Estudos Históricos (Rio de Janeiro) , Rio de Janeiro, v. 37, n.1, p. 143-166, 2006.

AMANTINO, Marcia. **Fazendas, engenhos e haciendas: Os bens materiais e os escravos dos Jesuítas na Capitania do Rio de Janeiro e na Província Jesuítica do Paraguai, século XVIII**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

Disponível em: <

http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308063418_ARQUIVO_textocompletoANPUH.pdf> Acesso em 08 de março de 2014.

ANCHIETA, José de. **Cartas dos Primeiros Jesuítas no Brasil**. Cartas informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta (1554-1594). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1933.

ARAÚJO, ZULU. **A Influência dos Blocos Afros na Formulação e Implementação das Políticas de Ações Afirmativas na Cidade do Salvador**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 8, 2002, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto, 2002. Disponível em:

<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_RC_ST24_Araujo_texto.pdf.> Acesso em 25 de abril de 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AVILA, Luciane dos Santos; GOULART, Treyce Ellen Silva ; BOTELHO, Thamires Coelho; JOHN, Julia Castro; FORTES, Carine; RODRIGUES, Tatyani Nascimento; BRANDÃO, Carla Luísa Martins; AMARO, Tainá Valente; OLIVEIRA, Juliana Pires. **Coletivo Macanudos: a luta pela democratização da Universidade**. In: III ENCONTRO DOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS POPULARES, 2015, Rio Grande. Anais do III Encontro dos Pré-universitários Populares. Rio Grande: Ed. da FURG, 2015. p. 87-96.

BACKES, Ana Luiza. **A 55ª Legislatura (2015/2018)**. Câmara dos Deputados. Brasília: Consultoria Legislativa, 2015. Disponível em:<www2.camara.leg.br/documents-e-pesquisa/fiquePorDentro/temas/composilacao-da-camara-dos-deputados-2015-2019-fev-2015/texto-base-da-consultoria-legislativa-pdf.>. Acesso em 13 de abril de 2016.

BARCELLOS, Daisy Macedo; CHAGAS, Miriam de Fátima; FERNANDES [et al]. **Comunidade Negra de Morro Alto: historicidade, identidade e territorialidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Editora Fundação da UNESP, 1998.

BRAND, Antonio Jacó. **Mudanças e continuísmos na política indigenista pós-1988**. In: SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; HOFFMANN, Lima e Barroso. (Orgs). Estado e Povos Indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002, p. 31- 40.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em 07 de dezembro de 2015.

BRASIL. **Argüição de descumprimento de preceito fundamental 186**. Supremo tribunal federal: Distrito federal, 2012. Disponível em:<
<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>> Acesso em 15 de novembro de 2016.

BRASIL. **Características Gerais dos Indígenas: Resultados do Universo Tabelas**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, 2010. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_brasil_xls.shtm>. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:<
<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000009352506122012255229285110.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro 1988**. Disponível em:<
http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp>. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em:<
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em 15 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm> Acesso em 07 de maio de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 370, de 2 de maio de 1890**. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D370.htm> Acesso em 12 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928**. Disponível em:<
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html>> Acesso em 15 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-norma-pe.html>> Acesso em 24 de novembro de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7. 031-a, de 6 de setembro de 1878.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em 10 de setembro de 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3688.htm> Acesso em 02 de dezembro de 2015.

BRASIL. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas.** Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq>>. Acesso em 08 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Censo Demográfico de 2010.** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000009352506122012255229285110.pdf>> Acesso em 08 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 49 de 29 de setembro de 2008.** Disponível em: <http://incra.gov.br/media/institucional/legislacao/atos_internos/instrucoes/instrucao_normativa/IN49_290908.pdf>. Acesso em 10 outubro de 2016.

BRASIL. **Lei 10.639/2003.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 10 dezembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em 08 de setembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014.** Brasília, 9 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>. Acesso em 15 de setembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.134, de 18 de Abril de 2001.** Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=4440&codItemAto=29979>> Acesso em 02 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.341, de 29 de setembro de 2016. Brasília, 29 de setembro de 2016.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13341.htm>. Acesso em 03 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 14995, de 09 de janeiro de 2006.** Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=4008&codItemAto=26757>> Acesso em 04 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001.** Disponível em:< <http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01>> Acesso em 17 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.151, de 04 de setembro de 2003.** Disponível em:< <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aab9cac8032564fe0065abb4/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>> Acesso em 06 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008.** Disponível em:<alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OprnDocument>. Acesso em 16 de maio de 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.465, de 03 de julho de 1968.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm> Acesso em 10 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm> Acesso em 25 de junho de 2015.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.** Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em junho de 2015.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 726, de 12 de Maio de 2016.** Brasília, 12 de maio de 2016. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv726.htm>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010 primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:< http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf> Acesso em 30 de novembro de 2016.

BRASIL. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em 10 de março de 2016.

BRASIL. **Planejamento, Orçamento e a Promoção da Igualdade Racial reflexões sobre os planos plurianuais 2004-2007 e 2008-2011.** Brasília, 2014. Disponível em:< <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-pesquisas/planejamento-orcamento-e-a-promocao-da-igualdade-racial-ipea>> Acesso em 10 de novembro de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 003/PRES, de 14 de janeiro de 2002.** Disponível em:<www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ouvidoria/pdf/acao-a-informacao/Portaria-n003-2002.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 98, de 26 de novembro de 2007.** Disponível em:<www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/ANEXO-04-Portaria-FCP-nº98-de-novembro-de-2007.pdf>. Acesso em 22 de novembro de 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei 2057/1991**. Disponível em:<
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17569>> Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Projeto de lei 3.627 de 2004**. Disponível em:<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=88C11DAF45D588F37AA972A1CA95899.proposicoesWebExterno1?codteor=223523&filename=PL+3627/2004>. Acesso em 26 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Proposta de emenda à constituição n.º 215, de 2000**. Disponível em:<
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=889041> Acesso em 24 de setembro de 2015.

BRASIL. **Retrato das desigualdades de gênero e raça** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <
<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>> Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República**. NOTA PÚBLICA SOBRE A EXECUÇÃO DO PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA EM 2012. Brasília, 2013.

BRASIL. **Situação social da população negra por estado**/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: IPEA, 2014. Disponível em:< <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-pesquisas/situacao-social-da-populacao-negra-por-estado-seppir-e-ipea>> Acesso em 08 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Sou quilombola, tenho direitos: manual de orientação** / Defensoria Pública da União. Secretaria-Geral de Articulação Institucional. – Brasília: DPU, 2015.

BRASIL. **Tribunal de Contas da União. Auditoria Operacional. Programa Brasil Quilombola – PBQ**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência Da República – SEPPIR/Pr, 2014.

CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de. **O grupo Palmares (1971-1978): um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço simbólico**. Mestrado em História. Porto Alegre, PUCRS, 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; LUCINDO, Willian Robson Soares . **Outras experiências no século XX: pensando o Pan-Africanismo, a Negritude e o Movimento Negro**. In: Claudia Mortari (Org.). Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora. 1ed. Florianópolis/SC: DIOESC; UDESC, 2015, v. , p. 185-202.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela da. **Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, Joênia Batista. **Joênia Wapichana**. In: Desafios para uma Educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais

diferenciados. Seminário em Agosto de 2004. Souza Lima, Antonio Carlos de & Barroso – Hoffmann, Maria (orgs.). 1ed. Rio de Janeiro: UFRJ - Museu Nacional - LACED, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Teatro de sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, José Jorge de. **A Luta Anti-racista dos Acadêmicos deve Começar no Mundo Acadêmico**. Série Antropologia (Brasília. Online), v. 394, p. 1-14, 2006.

CARVALHO, José Jorge de. **Ações Afirmativas como base para uma aliança negro-branco- indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil**. In. Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CARVALHO, José Jorge de. **As Ações Afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras**. Teoria e Pesquisa 42 e 43 janeiro - julho de 2003.

CASAS, Bartolomeu de Las, Frei. **O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América Espanhola**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A ideologia da competência**. 1. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2014.

COEPEA- FURG. **Deliberação nº 080/2012: Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração em 23 de novembro de 2012**. Disponível em:< <http://www.conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/08012.htm>> Acesso em 20 de setembro de 2015.

COEPEA- FURG. **Deliberação nº 090/2012: Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração em 14 de dezembro de 2012**. Disponível em:< www.conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/09012.htm> Acesso em 25 de maio de 2015.

CONSUN- FURG. **Resolução nº 012/2010: Conselho Universitário em 16 de julho de 2010**. Disponível em:< <http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01210.htm>> Acesso em 12 de setembro de 2015.

COSTA, Aparecida Regina. **Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia: O caso da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná**: UFR, Porto Velho, 2012.

COUTO, Jorge. **História do Brasil- Jesuítas**. Cursos Livres Univesp TV, 2012. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=1jEFIjqcJz0>> Acesso em 11 de junho de 2015.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo e identidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

ESTACIO, Marcos Andre Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade Do Estado Do Amazonas**. Manaus UFAM, 2012 . Disponível em:< <http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em 18 de agosto de 2015.

FARIA, Sheila de Castro. **Os barões do Brasil - como cafeicultores ergueram suas fortunas baseadas na exploração da mão de obra escrava.** In: Luciano Figueiredo. (Org.). A era da escravidão. 1ed. Rio de Janeiro: Sabin, 2009, p. 41-50.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes:** (“o legado da raça branca”). 5º edição. Globo, São Paulo, 2008.

FERNANDES, Ricardo Cid. **Autoridade política Kaingang: um estudo sobre a construção da legitimidade política entre os Kaingang de Palmas (Paraná).** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

FERREIRA NETO, Edgard Leite; ANDRÉS GALLEGOS, José . Notórios Rebeldes. **A expulsão da Companhia de Jesus da América Portuguesa.** In. ANDRÉS-GALLEGOS, José (coord.): Tres Grandes Questiones de la Historia de Iberoamérica.. 2. ed. Madri: Fundación Ignacio Larramendi, 2005. v. 1. 306p .

FLEXOR, Maria Helena Ochi. **A "civilização" dos índios e a formação do território do Brasil.** Navegando na História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Histedbr, 2006.

Disponível

em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Helena_Flexor1_artigo.pdf> Acesso em 12 de junho de 2015.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Introdução de Francisco C. Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra: 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. **Augusto Ópê da Silva: Pensamento e Ação de um Wãnh-Wuntâr /Guerreiro-Dançador.** Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 303-319, jul./dez. 2014. Disponível

em:<<http://www.seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/viewFile/51829/32625>> Acesso em 24 de outubro de 2016.

FREYRE, Gilberto. **Prefácio à Iª edição (Gilberto Freyre).** In: Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48º edição. São Paulo: Global, 2003.

FURG. **Editais do processo seletivo 2010 específico para ingresso de estudantes indígenas.** Coperve – FURG. Rio Grande, 2010. Disponível

em:<<http://www.coperve.furg.br/images/arquivos/000385.pdf>>. Acesso em 03 de novembro de 2016.

FURG. **Edital do Processo Seletivo 2017 específico para ingresso de estudantes quilombolas**. Conselho De Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração. Rio Grande, 2016. disponível em:<<http://www.conselhos.furg.br/delibera/coepea/08716.pdf> > Acesso em 20 de janeiro de 2016.

GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e política** (1888-1937). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública**. In: PEIXOTO, M. C. L. (org.) *Universidade e democracia : experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e. **O Desafio da diversidade**. In: **Experiências étnico culturais para a formação de professores**. (org)s. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sergio. **Brasil, 1996–2012: anotações para uma sociologia política da adoção de cotas no ensino superior público**. Comunicação apresentada no 546 AFR Panel Quotas. In : *Brazilian Universities: History And Current Challenges – Latin American Studies Association*, Washington, maio de 2013 e ao Seminário *Les Statistiques Ethniques, En France, Au Brésil, Et Ailleurs...*, EHESS, Paris, 12 de Junho de 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O Homem Cordial**. In: *Raízes do Brasil*: 26 ed. São Paulo: companhia das letras, 1995.

JODAS, Juliana. **Entre a diversidade e a diferença: Programa de ações Afirmativas da UFSCAR e as vivências dos estudantes indígenas**. São Carlos: UFSCAR, 2012. Disponível em:<
http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5778>
Acesso em 22 de maio de 2015.

KANTORSKI, Leonardo Prado. **Expurgo de docentes na lógica da Doutrina de Segurança Nacional: o caso da FURG (1969-1977)**. Universidade Federal de Pelotas, Agosto de 2011. Disponível em< <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1598>> Acesso em 22 de outubro 2016.

KUHLMANN Jr, Moysés; FERNANDES, Rogério. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN JR., Moysés. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX**. In: MONARCA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa & Rio de Janeiro: Livraria Portugália & Civilização Brasileira, Tomos I, 1938.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; HOFFMANN, Maria Barroso . **Desafios para uma Educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação**

afirmativa e direitos culturais diferenciados. Seminário em Agosto de 2004. Rio de Janeiro: UFRJ - Museu Nacional - LACED, 2007.

LONER, Beatriz. **De loterias a casamentos – algumas estratégias e uma “Feliz Esperança”** ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

LOPES, Alessandro Barbosa. **Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul: uma perspectiva etnográfica.** Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

LÓPEZ, Gloria Margarita Alcaraz. **Organização Política.** In. A fecundidade entre os Guarani: um legado Kunhankarai. (Tese). Fundação Oswaldo Cruz. ENP: Rio de Janeiro, 2000.

LÓPEZ, Laura. Cecilia. **O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde.** Interface (Botucatu. Impreso), v. 16, p. 121-134, 2012.

LUCIANO, Gersem José dos Santos – Baniwa. **A lei de cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade.** Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento -LACED, 2006. 227 p. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1). Obra com apoio da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em 30 de novembro de 2016.

LUCIANO, Gersem José dos Santos – Baniwa. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos – Baniwa. **Relatório Técnico Diagnóstico e Avaliação dos Formulários e da Metodologia do Censo Inep Referente à Questão Indígena.** Departamento de Educação Escolar Indígena Universidade Federal do Amazonas Consultoria 6ª CCR-PGR 2015. Disponível em:< http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/relatorio-diagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

MALAVOTA, Claudia Mortari. **Construindo vidas na diáspora. Os africanos da cidade do Desterro, Ilha de Santa Catarina (Século XIX).** História (São Paulo. Online), v. 32, p. 281-303, 2013.

MATTOS, Hebe. **"Remanescentes das comunidades dos quilombos": memórias do cativo e políticas de reparação no Brasil.** Revista USP, São Paulo, n.68, p. 104-111, 2006.

MATTOS, Hebe; ABREU, Marta. **Pelos Caminhos do Jongo e do Caxambu.** História, Memória e Patrimônio. Niterói: UFF Núcleo de Educação Assistida Por Meios Interativos – NEAMI, 2009.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Definindo história oral e memória.** Cadernos CERU, São Paulo, v. 5, n.2, p. 52-60, 1994.

MEIHY, José Carlos; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>> Acesso em 15 e fevereiro de 2016.

MOREAU, Filipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003.

MORTARI, Claudia. **Pensando a diáspora africana: algumas questões**. In: Claudia Mortari. (Org.). Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora. 1 ed. Florianópolis/SC: DIOESC, 2015, v. 1, p. 139-150.

MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clio**. O negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista USP, São Paulo, dez./fev. de 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas**. In. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In. Cadernos Penesb 12 – **Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: Ed. ALTERNATIVA/EdUFF, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In. Cadernos Penesb 5 – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: Ed. ALTERNATIVA/EdUFF, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. Estudos Avançados, v.18, n.50, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombo**. 1948. Disponível em:< <http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>> Acesso em 19 de janeiro de 2016.

NASCIMENTO, Alexandre do. **As Políticas de Ação Afirmativa como instrumentos de universalização dos direitos**. Revista Lugar Comum (UFRJ), v. 18, p. 55-62, 2003.

NETO, Francisco Marques Magalhães; PEREIRA, Jorge Ferreira; BRITO, Kátia Souza, SILVA, Sheyla Oliveira da. **Ações Afirmativas: visões e percepções e o contexto destas políticas na Universidade Federal do Acre**. In. Ação Afirmativa e desigualdades na

universidade brasileira. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-reitoria de extensão, 2010.

NÓBREGA, Manuel da. **Ao Dr. Navarro, seu mestre em Coimbra**. In: Cartas do Brasil (1549-1560). Rio de Janeiro: Oficina Industrial Graphica, 1931.

OLIVEIRA, WILSON José Ferreira de. **De gente de cor a Quilombolas: Desigualdades étnico-raciais, processo de mediação e formulações identitárias na constituição de comunidades de quilombos**. In: XXXII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa de Pós- Graduação em Ciências Sociais. São Paulo: ANPOCS, 2008. v. 1. p. 1-33

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

PÉCORA, Alcir. **Epistolografia Jesuítica No Brasil, Grão-Pará e Maranhão**. *Revista Estudos Amazônicos*. Vol. III, nº 1, 2008, p. 39-46. Disponível em: <
<http://www.ufpa.br/pphist/estudosamazonicos/arquivos/artigos/2%20-%20III%20-%201%20-%202008%20-%20Alcir%20Pecora.pdf>> Acessado 10 de maio de 2015.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O Mundo Negro? : A constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. Doutorado em História. Rio de Janeiro, UFF, 2010.

PEREIRA, Cícero Valdiêr. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade**: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), 2011. Disponível em:<
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2491/1/2011_Dis_CiceroVPEREIRA%20K.pdf
f> Acesso em 10 de dezembro de 2016.

PEREIRA, Vilmar Alves. **Modernidade e Subjetividade**. In. Infância e subjetividade: como os filósofos concebem a infância. 1ed. Curitiba: Appris, 2012.

PROAAF- FURG. **Resolução nº 020/2013: Conselho Universitário em 22 de novembro de 2013**. Disponível em:<
www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/02013.htm>. Acesso em 24 de maio de 2015.

PROAI- FURG. **Resolução nº 019/2009: Conselho Universitário em 14 de Agosto de 2009**. Disponível em:< <http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>> Acesso em 14 de novembro de 2016.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REIS, João José. **Quilombos e revoltas escravas no Brasil**. Revista USP, São Paulo, dez./fev. de 1995.

RIBEIRO, Darcy. **A Política Indigenista**. In. Os Índios e a Civilização: A integração das populações indígenas no Brasil Moderno. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 1986.

- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SALES JÚNIOR, Ropnaldo. Laurentino.. **O terreiro e a cidade: ancestralidade e territorialidade nas políticas de ação afirmativa**. Estudos de Sociologia, v. 2, p. ---, 2014.
- SALVIANO, Dabel Cristina Maria. **A representação do docente e do acadêmico indígena, com relação as cotas indígenas, no curso de direito da Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul**: UEMS, Campo Grande, 2011. Disponível em:< <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8187-a-representacao-do-docente-e-do-academico-indigena-com-relacao-as-cotas-indigenas-no-curso-de-direito-da-universidade-estadual-de-mato-grosso-do-sul-uems-unidade-universitaria-dourados.pdf>> Acesso em 15 de dezembro de 2016.
- SANTOS, Ana Paula Silva; CANEN, Ana. **Avaliação Escolar para a Aprendizagem: possibilidades e avanços na prática pedagógica**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 53-70, jan./abr. 2014.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Da idéia de universidade a universidade de idéias**. In. A Universidade Pela Mão de Alice. Revista Científica de Ciências Sociais, Junho. 1989.
- SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo. Editora SENAC, 2003.
- SANTOS, Renato Emerson dos. **Redefinindo os termos do debate sobre a democratização da universidade: as experiências do Programa Políticas da Cor**. In. Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SANTOS, Roberto dos. **Cultura, Imprensa negra e pedagogias culturais**. In: Bonin, Iara; Ripoll, Daniela; Kirchof, Edgar; Pooli, João. (Org.). Cultura, identidades e formação de professores: perspectivas para a escola contemporânea. 1ed.Canoas: Editora da ULBRA, 2008.
- SANTOS, Rosimeire. **A Lei nº 10639/03: entre práticas e políticas curriculares**. História & Ensino. Londrina, v. 16, n. 1, p. 41-59, 2010.
- SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço**. Tomo (UFS), v. 1, p. 37-84, 2014.
- SILVA, Luciene M. da. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, p. 33-53, 2006.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação (Porto Alegre), v. 30, p. 489-506, 2007.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. **Afinal, quem educa os educadores indígenas?** In. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.
- SILVA, Silvia Regina Vieira. **História Oral e Pesquisa Qualitativa**. In: II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos – A pesquisa qualitativa em debate, 2004, Bauru. v. 01. p. 78-88.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de Souza. **O exercício da tutela sobre os povos indígenas: considerações para o entendimento das políticas indigenistas no Brasil contemporâneo.** Revista de Antropologia (USP. Impresso), v. 55, p. 781, 2012.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Os povos indígenas na invenção do Brasil:** na luta pela construção do respeito à pluralidade. In: Carlos Lessa. (Org.). Enciclopédia da brasilidade: auto-estima em verde amarelo. 1ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra Produção Editorial, 2005, v. , p. 218-231.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: as cotas bastam?** Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA). Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; HOFFMAN, Maria Barroso. (Org.) **Estado e Povos Indígenas: bases para uma política indigenista II.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007.

SOUZA, Amarildo Carvalho. **A luta pela garantia dos direitos quilombolas e as políticas públicas de ação afirmativa: Limites e Desafios.** Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, 2010.

SOUZA, BÁRBARA OLIVEIRA. **Movimento Quilombola: Reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e identitários.** In: 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2008, Porto Seguro, Bahia, Brasil.

UFPEL. **Edital de Processo Seletivo Específico**, cpsi nº 048 de 10 de julho de 2015. Disponível em:<<http://concursos.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2015/07/Edital-048-Quilombolas-e-Indigenas.pdf>>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

VAINFAS, Ronaldo; SOUZA, Marina de Mello e. **Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo.** Tempo (London), Niterói, v. 6, p. 95-118, 1999.

ANEXOS

ANEXO I: História Oral Temática –Indígenas/2014

Roteiro

Identificação:

Nome registro civil:
Nome indígena (se tiver):
Etnia (cor/raça):
Seu pai é indígena?
Sua mãe é indígena?
Gênero: Feminino () Masculino() Outro ()
Estado Civil:
Tem filhos/as? Eles moram com você?
Tem outros dependentes?
Idade:
Local de Nascimento:
Nome da Terra Indígena:

Comunidade Indígena

Em que tipo de escola você concluiu o ensino fundamental e médio?

- Escola indígena
- Escola não-indígena
- Escola Pública ou Escola particular. Outra- Qual?

Em que ano você concluiu o Ensino Médio?

Você já fez algum curso preparatório (cursinho) para vestibular?

- Por quanto tempo?

Você já prestou algum vestibular para curso de nível superior em outra universidade?

Você já frequentou algum curso de nível superior?

- Qual?
- Em que Instituição?
- Por quanto tempo?

Trajatória Escolar:

Em que tipo de escola você concluiu o ensino fundamental e médio?

- Escola indígena
- Escola não-indígena
- Escola Pública ou Escola particular. Outra- Qual?

Em que ano você concluiu o Ensino Médio?

Como eram os processos de aprendizagem da Educação Básica?

Como eram os processos das relações raciais na Educação Básica?

Como foi a tua trajetória na Educação Básica?

Você já frequentou algum curso de nível superior?

- Qual?
- Em que Instituição?
- Por quanto tempo?
- Recebeu algum tipo de auxílio financeiro de algum órgão público? Qual?

Política de acesso ao PROAAf

Como foi o processo para acessar a universidade pelo Processo Seletivo Específico?
Como foi a chegada à universidade?
Quais as principais diferenças entre a cultura indígena e a cultura acadêmica?
Você é beneficiado por alguma política de assistência estudantil? Quais?
Como é a política de acompanhamento pedagógica da universidade?

ANEXO II- Ata 042 do COEPEA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG SECRETARIA EXECUTIVA DOS CONSELHOS CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ADMINISTRAÇÃO

ATA 042

Aos vinte e três dias do mês de novembro de dois mil e doze, às quinze horas e quinze minutos, reuniu-se extraordinariamente o Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração, sob a presidência do Prof. João Carlos Brahm Cousin, com a presença dos seguintes membros: Adalto Bianchini, Adalice Andrade Kosby, Adriana Dora da Fonseca, Adriana Kivanski de Senna, Ana Lupe Motta Studzinski, Anderson Orestes Cavalcante Lobato, Ana Luiza Muccillo-Baisch, Attila Louzada Júnior, Carla Vitola Gonçalves, Carlos André Hüning Birnfeld, Cláudio Paz de Lima, Cleuza Maria Sobral Dias, Danilo Giroldo, Darlene Torrada Pereira, Denise Maria Varella Martinez, Diana Francisca Adamatti, Egeu Gómez Esteves, Eliane Misiak, Ernesto Luiz Casares Pinto, Guilherme Lerch Lunardi, Karin Christine Schwarzbald, Leandro Bresolin, Luan Estrela Pietro, Lucas Gondran Ribeiro, Luiz Antonio de Almeida Pinto, Manoel Lufs da Cruz, Marisa Musa Hasan Hamid, Matheus Jatkoske Lazo, Mozart Tavares Martins Filho, Nelson Lopes Duarte Filho, Nelson Monteiro Rangel, Patrícia Votto Gomes, Rita Patta Rache, Sandra Crippa Brandão e Silvana Maria Bellé Zasso. O Secretário, a pedido do Senhor Presidente, registrou a presença dos substitutos e o motivo da substituição: Ednei Gilberto Primel, representando a EQA, como membro mais antigo no magistério (titulares em férias); Décio Rodrigues de Oliveira, Vice-Diretor da EE (titular afastado por motivo de força maior). Justificaram ausência: Rodrigo Desessards Jardim e José Maria Monserrat, respectivamente titular e suplente da representação da 2ª Câmara, o titular por motivo de força maior e o suplente por encontrar-se afastado a serviço da Universidade. Justifica-se a ausência dos seguintes representantes discentes por encontrarem-se em período de férias letivas: Horácio Rodrigo Souza Rodrigues e Marcelo Correia Barbosa Júnior, ambos representantes dos cursos de graduação. Ausente sem justificava: Carlos Alberto Eiras Garcia, diretor do IO. Participaram na condição de convidados, após a aprovação do plenário: Cleisson de Matos Ferreira, suplente de Patrícia Votto Gomes, representante discente da graduação e indígena; Sheila Basso, representante indígena; Traice Goulart, representante dos quilombolas; Janaína Sena, coordenadora do curso de Enfermagem; Manoel Santos, representante indígena; Vilmar Pereira, Sirlei Shirmer e Rosaura Antunes, representantes do GT da PROGRAD. Ao iniciar a reunião o Senhor Presidente fez uma saudação especial aos

novos representantes das categorias, os quais foram eleitos para o período 2012-2014. Na sequência colocou em discussão a ordem do dia, conforme segue: 1º) Aprovação da Ata 041 – Tendo em vista que a ata fora disponibilizada antecipadamente aos conselheiros, o Senhor Presidente perguntou aos presentes se havia alguma manifestação a respeito dessa ata. Não havendo, a ata nº 041 foi colocada em votação e aprovada por unanimidade; 2º) Indicação do Cons. João Carlos Brahm Cousin - homologação do Ato Executivo 030/2012 - O referido ato declarou luto oficial na Universidade Federal do Rio Grande, em virtude do falecimento do estudante RAFAEL SERRANO MATTOS, o qual frequentava o curso de Ciências Contábeis. A indicação foi lida pelo Senhor Presidente. Colocada em votação, foi aprovada por unanimidade; 3º) Indicação do Cons. João Carlos Brahm Cousin - homologação do Ato Executivo 031/2012 - alteração no Calendário de Reuniões do COEPEA – suspensão da reunião ordinária de outubro - O referido ato alterou o Calendário de Reuniões aprovado pelo COEPEA, suspendendo a reunião ordinária do mês de outubro. A indicação foi lida pelo Senhor Presidente. Colocada em votação, foi aprovada por unanimidade; 4º) Indicação do Cons. João Carlos Brahm Cousin - homologação do Ato Executivo 032/2012 - O referido ato declarou luto oficial na Universidade Federal do Rio Grande, em virtude do falecimento do servidor aposentado PAULO VIEIRA DOS SANTOS, o qual atuou na FURG como técnico em tecnologia da informação por 30 (trinta) anos e 11 (onze) meses. A indicação foi lida pelo Senhor Presidente. Colocada em votação, foi aprovada por unanimidade; 5º) Indicação do Cons. João Carlos Brahm Cousin - homologação do Ato Executivo 033/2012 - suspensão do expediente administrativo nos dias 24 e 31 de dezembro de 2012 - O referido ato suspendeu as atividades administrativas da FURG nos dias 24 e 31 de dezembro, excluindo todos os serviços do Grupo de Vigilância, da Divisão da Frota, do Hospital Universitário e os considerados essenciais e intransferíveis. A indicação foi lida pelo Senhor Presidente. Colocada em votação, foi aprovada por unanimidade; 6º) Indicação do Cons. João Carlos Brahm Cousin - homologação do Ato Executivo 034/2012 - institui o horário de verão - O referido ato instituiu o horário de expediente de verão na FURG, no período de 26/12/2012 a 11/01/2013, autorizando o cumprimento de um turno único das 08 às 12 horas, sendo que nos dias 26 de dezembro e 02 de janeiro o turno único será cumprido das 14 às 18 horas, excluindo todos os serviços do Grupo de Vigilância, da Divisão da Frota, do Hospital Universitário e os considerados essenciais e intransferíveis. A indicação foi lida pelo Senhor Presidente. Colocada em votação, foi aprovada por unanimidade; 7º)

Indicação do Cons. João Carlos Brahm Cousin - homologação do Ato Executivo 035/2012 - O referido ato declarou luto oficial na Universidade Federal do Rio Grande, em virtude do falecimento da servidora aposentada LOURDES CONCEIÇÃO LAZZARI BONOTTO, a qual atuou na FURG como docente por 12 (doze) anos. A indicação foi lida pelo Senhor Presidente. Colocada em votação, foi aprovada por unanimidade; 8º) Indicação do Cons. João Carlos Brahm Cousin - homologação do Ato Executivo 036/2012 - O referido ato declarou luto oficial na Universidade Federal do Rio Grande, em virtude do falecimento da servidora MARIA CRISTINA CASTRO RODRIGUES, a qual atuou na FURG como auxiliar de enfermagem por 17 (dezesete) anos e 10 (dez) meses. A indicação foi lida pelo Senhor Presidente. Colocada em votação, foi aprovada por unanimidade; 9º) Indicação do Cons. João Carlos Brahm Cousin – concessão de Distinções Universitárias - A referida indicação solicita ao COEPEA que conceda a distinção de “Mérito Universitário da FURG”, conforme previsto no Artigo 110 do Regimento Geral da Universidade, aos professores Elisabeth Brandão Schmidt e Odilon Gomes e aos servidores técnicoadministrativos em educação Paulo Gilnei Pereira Molina e Maria Glaci Ferreira Silveira, pelos relevantes serviços prestados à Universidade. A indicação foi lida pelo Cons. Ernesto. Após a leitura, o Senhor Presidente colocou a palavra à disposição. Não havendo manifestações a respeito do assunto, a Indicação foi colocada em votação, sendo aprovada por unanimidade; 10º) Parecer nº 006/2012 da 6ª Câmara - Processo nº 23116.0006178/2012-12 – edital para o Processo Seletivo 2012, para ingresso de candidatos indígenas - O processo teve como relatora a Cons. Ana Luiza Muccillo-Baisch, que, após análise da documentação que instrui o processo, votou pela aprovação da proposta de Edital do Processo Seletivo específico para ingresso de estudantes indígenas, encaminhada ao COEPEA pela PROGRAD. A Câmara aprovou o voto da relatora. A leitura do parecer foi dividida entre a autora e a Cons. Cleuza Dias. Após a leitura, o Senhor Presidente colocou o assunto em discussão. O Cons. Manoel questionou o porquê de não terem sido ofertadas vagas para os cursos de Enfermagem e Medicina. A Cons. Cleuza disse que, após reuniões com as comunidades indígenas, também ocorreram reuniões com as coordenações dos referidos cursos e, em função de vários fatores como a existência de três matriculados que possuem retenções em disciplinas ainda do primeiro ano do curso, que existiriam mais vagas a serem oferecidas aos quilombolas e também em função do acompanhamento que se faz necessário nesses casos, decidiram por não oferecer vagas neste momento. A Cons.

Sandra enfatizou que foi por consenso que tomaram a decisão de que deveria haver uma pausa nesse tipo de ingresso. A Cons. Adriana Dora disse que, para melhor avaliar o acompanhamento que se tem feito nestes casos, é necessário que seja feita uma avaliação das estratégias de inclusão que estão sendo adotadas. Citou que estão ocorrendo dificuldades na questão pedagógica e que outras estratégias deverão ser tomadas a esse respeito. O Cons. Lucas defendeu que o ônus da ineficiência do programa deve ficar com a Universidade, não concordando que isso seja repassado para as comunidades indígenas. O Cons. Adalto disse que na licenciatura atualmente estão sofrendo as mesmas dificuldades e que o ICB está preocupado com a permanência dos estudantes regulares que passam pela mesma situação. Defendeu que no futuro a avaliação dessa situação tenha a participação de integrantes do COEPEA, pois assim os coordenadores e as direções de unidades estarão mais próximos da discussão desse tema. Alguns representantes estudantis manifestaram-se no sentido de questionar a legitimidade da Universidade em decidir sobre que cursos devem ou não ser oferecidos às comunidades. O Cons. Attila defendeu que a Universidade é legítima em tomar decisões a esse respeito, pois entende que ela não deve ter apenas a preocupação de fornecer diplomas para as pessoas, mas sim em dar competências aos estudantes. Disse que a PRAE vem fazendo o acompanhamento de todos os estudantes que ingressam através do ENEM e que entende haver diferenças entre estudantes indígenas e não-indígenas, pois na sua visão há dificuldades de adaptação destes, assim como há com estudantes cegos ou surdos, citando experiências já vivenciadas nessa área. Por fim, disse que a PROGRAD vem discutindo e acompanhando com bastante esforço essas situações. O Cons. Vilmar disse achar prematura a interrupção da oferta de vagas na Medicina neste momento e disse que a Universidade tem tido muito mais acertos do que erros nessa questão. Citou o caso da UFSM que possui apenas um indígena no seu quadro de estudantes. Disse que a Universidade deve ter muito cuidado no tratamento com essas comunidades e que, no seu entendimento, não se trata de assistencialismo. A estudante Sheila disse que se tivesse tido no primeiro ano o acompanhamento que atualmente é dedicado aos seus colegas que ingressaram agora, talvez não tivesse sido reprovada em algumas disciplinas. A pedagoga Sirlei disse fazer acompanhamento de diversos estudantes, entre eles os indígenas. Disse que escuta professores, estudantes e tutores, fazendo a mediação entre eles, e que isso realmente não é tarefa fácil, por isso entende que a decisão no Conselho não é difícil de ser tomada. Disse também que na sua visão o problema não é a inclusão e sim a permanência dos estudantes desses

programas. A Cons. Sandra lembrou que em 2011 também ocorreu esse tipo de discussão no Conselho com relação ao curso de Medicina e que neste ano a Enfermagem também traz o mesmo tipo de preocupação. Defendeu que não se trata de boicote ao programa, como alguns podem pensar, mas o que se quer é que se tenha um pouco mais de tempo para trabalhar a questão e verificar o que realmente está ocorrendo. Disse que não é o caso de se culpar um ou outro, defendendo que a inclusão deve acontecer com responsabilidade e qualidade, e que não se trata de ter ou não mais estudantes nestas condições, nem tampouco de participar ou não de ações inclusivas. O Cons. Egeu fez algumas reflexões sobre diversidade, inclusão e a adoção do PROAI na Instituição. Disse que neste novo período ingressaram mais de 50% de estudantes oriundos de escola pública, e isso foi como um choque, pois entende que realmente há problemas de formação. Colocou-se à disposição do programa e disse entender que o programa é que deve ser repensado. A Cons. Adriana Dora disse que a Enfermagem não é contrária ao programa e que, em sua avaliação, a dificuldade maior é no acompanhamento desses estudantes. Elogiou o trabalho de tutoria desenvolvido pela professora Maria José Chaplin, a qual é uma grande defensora do programa, porém entende que a maioria dos professores da Enfermagem não se sente preparada para tal atividade e que também deveriam ter um serviço de capacitação e acompanhamento. Falou sobre a dificuldade de manter os tutores discentes, os quais acabam desistindo da atividade. Solicitou ao COEPEA que analise com cuidado a situação, pois entende que a questão é mais complexa do que pode parecer, insistindo que a Enfermagem é favorável à inclusão, porém necessita de apoio para superar dificuldades, já que possui três estudantes indígenas e todos estão cursando ainda disciplinas do primeiro ano. A Cons. Cleuza manifestou a preocupação existente na Enfermagem com relação a novos ingressos tanto pelo PROAI quanto pela lei das cotas recentemente aprovada. Disse que, caso o Conselho aprove vagas para Enfermagem e Medicina, a Pró-Reitoria fará todo o empenho necessário para que as políticas afirmativas sejam mantidas. A Cons. Darlene chamou a atenção dos representantes indígenas presentes na reunião com relação à responsabilidade que terão também para que o programa alcance o sucesso almejado. A Cons. Adriana Sena disse que a Instituição possui limitações, dando como exemplo a equipe de pessoas capacitadas a lidar com alguns coletivos, sendo que as equipes não lidam apenas com indígenas ou quilombolas. Disse que devem ser entendidas as dificuldades apresentadas pelas áreas de Medicina e Enfermagem, pois é sabido que são poucos professores a lidar e dar conta de todas as demandas. A Cons. Patrícia disse estar

acompanhando há dois anos a inclusão de indígenas na Universidade, entendendo que o primeiro ano serve de adaptação, sendo que no ano de 2012 também houve quatro meses de greve e isso dificultou ainda mais o processo de adaptação. Disse ainda ter este semestre para acompanhamento, sugeriu um reforço no serviço e acompanhamento desses estudantes nos cursos citados, servindo de estratégia com relação aos tutores, professores e discentes, para que se tente não reduzir a oferta de vagas. A representante indígena Sheila disse ter certeza de que nas aldeias há a expectativa e o sonho deles com relação a poder cursar Medicina e Enfermagem e solicitou mais uma chance a estes. O Cons. Adalto disse estar com dúvidas com relação a ter no futuro a possibilidade de ingresso dos indígenas por duas formas diferentes, ou se o PROAI estará inserido na Lei das Cotas. O Senhor Presidente explicou que o CONSUN acabou de aprovar a manutenção do PROAI e que essa possibilidade de ingresso dos indígenas por duas formas diferentes pode vir a acontecer. O Cons. Nelson Duarte também disse ter dúvidas com relação a essa possibilidade, para o que a Cons. Darlene respondeu que sim, sendo a única diferença a obrigatoriedade de serem aldeados os candidatos indígenas que se inscreverem pelo PROAI. A Cons. Ana Baisch disse que, na condição de relatora desde o início do programa, teve acesso a todas as atas das reuniões que trataram do tema e que é um material muito rico a respeito de toda essa discussão. Defendeu a ideia de que neste momento o mais indicado seria a parada no oferecimento de vagas para que se proceda a uma avaliação detalhada e que se retome o oferecimento no próximo ano. O Cons. Danilo lembrou a discussão travada no ano anterior e que naquele momento a polêmica estava centrada na questão do acompanhamento e que neste ano existem outros aspectos e necessidades envolvidas. Disse que talvez seja o caso de se acrescentar o acompanhamento de docentes e tutores, mantendo-se as vagas nos dois cursos, se assim os membros da 6ª Câmara entenderem que é possível. A Cons. Cleuza, como presidente da 6ª Câmara, solicitou uma pequena interrupção no andamento da reunião para que os membros da Câmara pudessem avaliar a situação. O Senhor Presidente concordou com uma pequena parada nos trabalhos da reunião. Ao retornar, a Cons. Ana Baisch, relatora do processo, informou que os membros da 6ª Câmara decidiram pela manutenção dos cursos relacionados na proposta original, porém com a garantia de que no processo seletivo de 2014 voltariam a constar os cursos de Enfermagem e Medicina. O Cons. Manoel Luís encaminhou então pela inclusão da Enfermagem e Medicina já nesse processo. Cabe registrar que, através da observação de alguns conselheiros, foram realizadas pequenas correções ao texto original da proposta

de Edital, com a concordância dos presentes. Não havendo mais manifestações, e levando em consideração a polêmica gerada durante a reunião com relação à oferta dos cursos, o Senhor Presidente explicou que colocaria em votação inicialmente apenas o item dois da proposta original. Não havendo manifestações a esse respeito, colocou em votação o referido item da proposta, sendo este mantido na íntegra por vinte e três votos favoráveis e onze contrários, sendo dessa forma mantida a ordem original da proposta com relação aos cursos a serem ofertados. Na sequência foi colocado em votação o texto do Edital como um todo, sendo aprovado por maioria, contando cinco abstenções. O Cons. Adalto solicitou que para os próximos anos os Conselhos das Unidades Acadêmicas sejam também incluídos no processo de decisão a respeito das vagas a serem oferecidas nestas modalidades de ingresso. O Cons. Manoel Luís ainda perguntou se seria possível recorrer da decisão tomada pelo Conselho, para o que o Senhor Presidente respondeu afirmativamente, informando que regimentalmente cabe recurso ao CONSUN dentro de dez dias úteis. Nesse momento o Cons. Attila informou que se ausentaria devido a compromissos assumidos anteriormente; 11º) Parecer nº 007/2012 da 5ª Câmara - Processo nº 23116.0006179/2012-59 – edital para o Processo Seletivo 2012, para ingresso de candidatos de nacionalidade uruguaia ao curso de Turismo Binacional - O processo teve como relatora a Cons. Ana Luiza Muccillo-Baisch, que, após análise da documentação que instrui o processo, votou pela aprovação da proposta de Edital do Processo Seletivo para candidatos de nacionalidade uruguaia ao curso de Turismo Binacional, encaminhada ao COEPEA pela PROGRAD. A Câmara aprovou o voto da relatora. O parecer foi lido pela autora. Após a leitura, o Senhor Presidente colocou o assunto em discussão. O Cons. Manoel Luís perguntou se existe algum tipo de acompanhamento específico para esse tipo de estudante. A Cons. Cleuza informou que não, eles têm o mesmo acompanhamento que os demais ingressantes na Instituição. O Cons. Adalto registrou como sugestão para o próximo ano que se estude a possibilidade de haver uma nota mínima a ser alcançada na redação, e não “nota diferente de zero” como consta atualmente. Por sugestão da servidora Rosaura Antunes, foram feitas duas correções de texto nos anexos da proposta. Não havendo mais manifestações a respeito do assunto, o voto da câmara foi colocado em votação, sendo aprovado por unanimidade; 12º) Parecer nº 008/2012 da 5ª Câmara - Processo nº 23116.0006180/2012-83 – edital para o Processo Seletivo 2012, para ingresso de estudantes quilombolas - O processo teve como relatora a Cons. Ana Luiza Muccillo-Baisch, que, após análise da documentação que instrui o processo, votou pela aprovação

da proposta de Edital do Processo Seletivo para estudantes quilombolas, encaminhada ao COEPEA pela PROGRAD. A Câmara aprovou o voto da relatora. O parecer foi lido pela autora. Após a leitura, o Senhor Presidente colocou o assunto em discussão. O Cons. Adalto registrou como sugestão para o próximo ano que se estude a possibilidade de haver uma nota mínima a ser alcançada na redação, e não “nota diferente de zero” como consta atualmente. O Cons. Manoel Luís propôs a inclusão dos cursos de Enfermagem e Medicina na relação de vagas a ofertar. O estudante Cleisson disse não concordar que a justificativa para o não oferecimento de vagas aos estudantes quilombolas nesses dois cursos seja a existência de estudantes indígenas ingressantes pelo PROAI e a questão do acompanhamento no processo educativo. O Cons. Lucas também se posicionou contrário a essa decisão. A estudante Traice defendeu a permanência de vagas nas áreas de Enfermagem e Medicina, entendendo que a solicitação pelos referidos cursos partiu de seis comunidades quilombolas que decidiram em função das suas dificuldades específicas, como por exemplo, a questão do tratamento de doenças nas comunidades em que os médicos tradicionais não estão acostumados e preparados para enfrentar. Disse considerar que os quilombolas colocaram esses cursos como suas demandas e acredita que eles terão condições de neles se manter. A Cons. Darlene explicou que, apesar da explanação em várias reuniões com os quilombolas, a respeito de todas as dificuldades a serem enfrentadas, eles decidiram manter essa decisão. O Cons. Vilmar disse entender que essa associação com a questão das dificuldades enfrentadas pelos indígenas é no mínimo injusta com a comunidade dos quilombolas. A Cons. Ana Baisch, em nome da 6ª Câmara, informou que o voto seria alterado naquele momento, com a inclusão de Medicina e Enfermagem nos lugares dos cursos de Administração e Psicologia, conforme decisão tomada quando da rediscussão do voto no caso anterior dos indígenas. A Cons. Silvana disse não estar entendendo essa situação de cursos que entram e depois saem do PROAI, pois avalia que, uma vez que a Universidade criou o PROAI, lhe parece que recuar no processo não é a melhor solução. Não havendo mais manifestações a respeito do assunto, o voto da câmara, com a alteração registrada durante a apresentação, foi colocado em votação, sendo aprovado por maioria, contando um voto contrário. Nada mais havendo a tratar, às 18 horas e 40 minutos o Senhor Presidente encerrou a reunião. A ata será disponibilizada a todos para apreciação e aprovação em próxima oportunidade e vai assinada pelo Senhor Presidente e por mim, Jorge Augusto da Silveira Bastos, que secretariei a reunião.

Prof. Dr. João Carlos Brahm Cousin
PRESIDENTE DO COEPEA

Adm. Jorge Augusto da Silveira Bastos
SECRETÁRIO

ANEXO III- ATA 043 de COEPEA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG SECRETARIA EXECUTIVA DOS CONSELHOS CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ADMINISTRAÇÃO ATA 043

Aos quatorze dias do mês de dezembro de dois mil e doze, às oito horas, reuniu-se ordinariamente o Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração, sob a presidência do Prof. João Carlos Brahm Cousin, com a presença dos seguintes membros: Adalice Andrade Kosby, Adriana Dora da Fonseca, Adriana Kivanski de Senna, Ana Lupe Motta Studzinski, Anderson Orestes Cavalcante Lobato, Ana Luiza Muccillo-Baisch, Attila Louzada Júnior, Carla Vitola Gonçalves, Carlos Alberto Eiras Garcia, Carlos André Hüning Birnfeld, Cláudio Paz de Lima, Cleuza Maria Sobral Dias, Danilo Giroldo, Darlene Torrada Pereira, Denise Maria Varella Martinez, Diana Francisca Adamatti, Ernesto Luiz Casares Pinto, Guilherme Lerch Lunardi, Horácio Rodrigo Souza Rodrigues, Joaquim Vaz, Leandro Bresolin, Lucas Gondran Ribeiro, Luiz Antonio de Almeida Pinto, Marcos Antonio Satte do Amarante, Matheus Jatkoske Lazo, Mozart Tavares Martins Filho, Nelson Lopes Duarte Filho, Rita Patta Rache, Rodrigo Desessards Jardim, Sandra Crippa Brandão e Silvana Maria Bellé Zasso. O Secretário, a pedido do Senhor Presidente, registrou a presença dos substitutos e o motivo da substituição: Marcelo Gonçalves Montes D'Oca, Vice-Diretor da EQA; Ioni Gonçalves Colares, Vice-Diretora do ICB; Paulo Renato Lessa Pinto, Vice-Diretor do ICEAC (titulares em férias); Joselma Maria Noal, suplente de Eliane Misiak, representante docente (titular afastada a serviço da Universidade) e Cleisson Matos Ferreira, suplente de Patrícia Votto Gomes, representante discente da graduação (titular afastada por motivo de força maior). Justificaram ausência: Karin Christine Schwarzbald e Alice Teixeira Meirelles Leite, respectivamente titular e suplente da representação dos STAE; Marisa Musa Hasan Hamid e Márcio Vieira Oliveira, respectivamente titular e suplente da representação dos STAE (todos em férias); Manoel Luís da Cruz, representante docente (por motivo de força maior). Ausentes sem justificavas: Egeu Gómez Esteves, representante da 5ª Câmara; Luan Estrela Pietro e Marcelo Correia Barbosa Júnior, ambos representantes discentes. Participaram na condição de convidados, após a aprovação do plenário: os relatores José Antônio Vieira Flores, Celso Luiz Lopes Rodrigues e Maria Renata Alonso Mota; os estudantes Carlos Henrique Lucas Lima e Sheila Basso; e a pedagoga Sirlei Nadia Schirmer. Ao iniciar a reunião o Senhor Presidente colocou em discussão a ordem do dia, conforme segue: 1º)

Aprovação da Ata 042 – Tendo em vista que a ata fora disponibilizada antecipadamente aos conselheiros, o Senhor Presidente perguntou aos presentes se havia alguma manifestação a respeito dessa ata. Não havendo, a ata nº 042 foi colocada em votação e aprovada por unanimidade; 2º) Indicação do Cons. João Carlos Brahm Cousin – proposta de calendário para as reuniões do COEPEA em 2013 - A referida Indicação propõe a aprovação do Calendário de Reuniões Ordinárias do COEPEA para o ano de 2013, conforme o estabelecido no seu Regimento Interno. A indicação foi lida pelo Senhor Presidente. Colocada em votação, foi aprovada por unanimidade; 3º) Indicação do Cons. João Carlos Brahm Cousin - homologação do Ato Executivo 036/2012 - O referido ato declarou luto oficial na Universidade Federal do Rio Grande, em virtude do falecimento da servidora técnico-administrativa MARIA CRISTINA CASTRO RODRIGUES, ao qual atuou na FURG como auxiliar de enfermagem por 17 (dezesete) anos e 10 (dez) meses. A indicação foi lida pelo Senhor Presidente. Colocada em votação, foi aprovada por unanimidade; 4º) Parecer nº 009/2012 da 4ª Câmara - Processo nº 23116.002598/2012-11 – Homologação dos atos e resultado do concurso público do IO, Edital 11/2012 – 1 (uma) vaga, para professor Adjunto – 40h/DE; área do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra; matérias/disciplinas: Prospecção e Tecnologia Pesqueira - O processo teve como relator o Cons. Rogério Piva da Silva, que, após análise da documentação que instrui o processo, votou pela homologação dos atos e resultado do concurso público, o qual teve como aprovados, em ordem de classificação: Stefan Cruz Weigert (1º lugar) e Santiago Montealegre Quijano (2º lugar), indicando para contratação o candidato Stefan Cruz Weigert. A Câmara aprovou o voto do relator. O parecer foi lido pelo representante da 4ª Câmara, Cons. Anderson Lobato. Após a leitura, o Senhor Presidente colocou o assunto em discussão. O Cons. Garcia informou que o concurso contou com quatro inscritos, que apenas dois foram aprovados, que estes são ex-alunos do programa de pós-graduação do IO e que se trata de uma boa contratação para o Instituto. Não havendo mais manifestações, o voto da câmara foi colocado em votação, sendo aprovado por unanimidade; 5º) Parecer nº 025/2012 da 5ª Câmara - Processo nº 23116.003270/2012-12 – Homologação dos atos e resultado do concurso público da FaMed, Edital 15/2012 – 1 (uma) vaga, para professor Auxiliar – 40h; área do conhecimento: Pediatria; matérias/disciplinas: Clínica da Criança e do Adolescente, Estágio Curricular na Área de Pediatria e Residência Médica em Pediatria e Neonatologia - O processo teve como relator o Cons. José Antônio Vieira Flores, que, após análise da documentação que instrui o processo, votou pela

homologação dos atos e resultado do concurso público, o qual teve como única aprovada Mariza Zanchi, indicando-a para contratação. A Câmara aprovou o voto do relator. O parecer foi lido pelo relator. Após a leitura, o Senhor Presidente colocou o assunto em discussão. A Cons. Sandra informou que a candidata aprovada é estudante do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde e já atuava como professora voluntária na FaMed. Não havendo mais manifestações, o voto da câmara foi colocado em votação, sendo aprovado por unanimidade; 6º) Parecer nº 010/2012 da 4ª Câmara - Processo nº 23116.003863/2012-89 – Homologação dos atos e resultado do concurso público da EE, Edital 021/2012 – 1 (uma) vaga, para professor Adjunto – 40h/DE; área do conhecimento: Tecnologia de Construção Naval e de Sistemas Oceânicos / Processos de Fabricação; matérias/disciplinas: Tecnologia da construção naval; Processos metalúrgicos; Fundamentos dos processos de soldagem; Engenharia de soldagem; Metalurgia de sondagem; Ensaaios não-destrutivos e Projeto de Uniões - O processo teve como relator o Cons. Leonardo Lisboa Pereira, que, após análise da documentação que instrui o processo, votou pela homologação dos atos e resultado do concurso público, o qual teve como único aprovado Douglas Bezerra de Araújo, indicando-o para contratação. A Câmara aprovou o voto do relator. O parecer foi lido pelo representante da 4ª Câmara, Cons. Anderson Lobato. Após a leitura, o Senhor Presidente colocou o assunto em discussão. O Cons. Joaquim citou que se trata de um ótimo profissional da área de soldagem, vindo da Universidade Federal de Uberlândia, registrando também a dificuldade existente na contratação de pessoas desta área. Disse ainda que o candidato aprovado já atuava como professor substituto na EE. Não havendo mais manifestações, o voto da câmara foi colocado em votação, sendo aprovado por unanimidade; 7º) Parecer nº 016/2012 da 3ª Câmara - Processo nº 23116.002849/2012-68 – criação do Programa de PósGraduação em Engenharia Química – Nível Mestrado - O processo teve como relator o Cons. Celso Luiz Lopes Rodrigues, que, após análise da documentação que instrui o processo, votou pela criação do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química – curso acadêmico – nível Mestrado, a partir do 1º semestre de 2013, conforme proposta apresentada ao COEPEA. A Câmara aprovou o voto do relator. O parecer foi lido pelo relator. Após a leitura, o Senhor Presidente colocou o assunto em discussão. O Cons. Marcelo D'Oca registrou que se trata do terceiro curso de pós-graduação da EQA e que houve um grande investimento tanto na estrutura, quanto em recursos humanos nos últimos oito anos para que isso acontecesse. Disse que o referido curso será o segundo desta área na Região Sul, só existindo outro

na UFRGS. Registrou que a criação do campus de SAP contribuiu em muito para a concretização deste programa de pós-graduação, sendo que o Prof. Adriano, lotado neste campus, será o coordenador do novo curso. Agradeceu o apoio da PROPESP e citou também que este ano foi criado o PET em Engenharia Química, o qual vai ajudar a alavancar essa área. O Cons. Pinto disse que durante muitos anos só existiram duas realidades, a da Engenharia de Alimentos e a da Engenharia Oceânica, que antigamente os cursos eram criados e depois acabavam barrados na avaliação da CAPES. Disse que em um determinado momento a política da FURG foi alterada nesse sentido, pois passaram a trazer consultores da agência a convite, a fim de ajudar na elaboração dos projetos, para que os processos que chegassem ao Conselho tivessem, de certa forma, uma garantia de aprovação pelas agências. Disse emocionado que vê com muita alegria a aprovação desta proposta, pois se sente participante de forma indireta através de vários ex-alunos e ex-orientados seus no quadro de professores do programa. Disse ainda que a Engenharia está recuperando o espaço que deixou de ocupar ao longo dos anos e isso o deixa muito emocionado ao ver sonhos serem realizados e pessoas que viu crescer e acompanhou, como no caso seus ex-alunos, afirmando que são pessoas muito competentes e por isso tem certeza que o curso terá muito sucesso. A estudante Sheila Basso parabenizou a EQA pela aprovação do curso e perguntou com que nota de avaliação o programa inicia e qual o critério adotado para determinação do número de vagas. O Cons. D'Oca disse que o curso recebeu inicialmente nota 3 da CAPES e que as vagas são correspondentes a disponibilidades dos professores no programa. O Cons. Danilo parabenizou a EQA e o grupo responsável pelo projeto, citando que ainda em 2011 foi trazido um supervisor do Comitê de Área da CAPES e por isso a expectativa era muito boa. Disse que a FURG já possui cinco cursos na área das Engenharias e explicou que os Conselhos das Unidades Acadêmicas podem também aprovar normas complementares ao Regimento Geral da Pós-Graduação para seus programas. O Cons. Garcia cumprimentou a EQA pelo projeto e o Prof. Celso pelo relatório apresentado, lembrando que o Conselho tomou em 1990 uma decisão muito importante, que foi a busca da qualificação no ingresso dos docentes, e isso vem contribuindo significativamente para a criação de novos programas de pósgraduação. Disse também que a pós-graduação acaba ajudando em muito a graduação. O Cons. Joaquim saudou a EQA pela conquista e o pessoal da Engenharia pela luta incessante que travam desde a década de 50, registrando que há uma dificuldade grande em manter os profissionais e que se trata de área com uma demanda muito grande, principalmente nos últimos anos.

Disse ter ficado emocionado com as palavras do Cons. Pinto e que esta conquista vem a ser uma vitória muito gratificante para os professores mais antigos que batalham há muito tempo pelas Engenharias. Fez referência ainda ao IMEF, que recebeu um apoio fantástico com a implementação do REUNI e vem cumprindo com seus compromissos, e também ao C3. Disse por fim que é um momento espetacular das Engenharias na FURG e agradeceu à Reitoria por todo o apoio recebido. O Senhor Presidente disse ser o 23º programa de mestrado da Universidade, o que coloca a FURG num patamar diferenciado entre as IFES, contando também com onze doutorados. Disse estar muito feliz pela referência feita ao REUNI e também à criação do Campus de Santo Antônio da Patrulha, concluindo sua fala ao dizer que está muito satisfeito com a aprovação deste novo programa. Não havendo mais manifestações, o voto da câmara foi colocado em votação, sendo aprovado com uma salva de palmas por todos os presentes; 8º) Parecer nº 010/2012 da 6ª Câmara - Processo nº 23116.006556/2012-50 – solicitação de análise e reconsideração de decisão de oferecimento de vaga para o curso de Enfermagem no Processo Seletivo 2013 Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas - O processo teve como relatora a Cons. Maria Renata Alonso Mota, que, após análise da documentação que instrui o processo, votou pela aprovação da reconsideração da decisão anterior da Escola de Enfermagem, de forma a ofertar vaga para o curso de Enfermagem no Processo Seletivo 2013 Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas, conforme proposta apresentada ao COEPEA. A Câmara aprovou o voto da relatora. O parecer foi lido pela autora. Após a leitura, o Senhor Presidente colocou o assunto em discussão, explicando aos presentes que se trata de uma análise de reconsideração à decisão tomada na reunião anterior do Conselho sobre o tema. A Cons. Cleuza destacou ter ocorrido uma reunião com ótima reflexão a respeito do assunto, onde houve um comprometimento de todos para que ocorra uma melhor assistência estudantil, a qual contará com o apoio das Pró-Reitorias envolvidas. Disse ainda estarem todos comprometidos para dar maior atenção a essa comunidade. O estudante Carlos Henrique, representante estudantil no CONSUN, disse que os estudantes de graduação e pós-graduação se mobilizaram desde o início com relação às vagas e ficaram muito contentes com a reconsideração da decisão anterior, dizendo também entender que a FURG vai se destacar no cenário nacional e que podem contar com o respaldo do movimento estudantil. O Senhor Presidente elogiou a atuação dos representantes estudantis nessa luta e também parabenizou a EEnf pela decisão tomada. Não havendo mais manifestações, o voto da câmara foi colocado em votação, sendo

aprovado por unanimidade; 9º) Parecer nº 011/2012 da 6ª Câmara - Processo nº 23116.006557/2012-50 – solicitação de análise e reconsideração de decisão de oferecimento de vaga para o curso de Medicina no Processo Seletivo 2013 Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas - O processo teve como relatora a Cons. Maria Renata Alonso Mota, que, após análise da documentação que instrui o processo, votou pela aprovação da reconsideração da decisão anterior do Conselho da Faculdade de Medicina, de forma a ofertar vagas para o curso de Medicina no Processo Seletivo 2013 Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas, conforme proposta apresentada ao COEPEA. A Câmara aprovou o voto da relatora. O parecer foi lido pela autora. Após a leitura, o Senhor Presidente colocou o assunto em discussão. O Cons. Attila disse que na reunião anterior o assunto havia sido discutido exaustivamente por mais ou menos uma hora e meia e estranhava o retorno da discussão. Disse que no seu entendimento deve haver um compromisso com a formação acadêmica dessas pessoas, ressaltando que médicos e enfermeiros indígenas ou quilombolas serão profissionais em qualquer local do país, sendo que o maior compromisso social que a Universidade tem com o país, em qualquer área que seja, é o de colocar no mercado profissionais capazes de atender as necessidades da sociedade, não importando qual a origem das pessoas a serem atendidas. Pediu aos representantes estudantis que tivessem muita atenção com relação ao que estava sendo aprovado, pois entende que não basta apenas a Universidade abrir suas portas para essas pessoas, mas sim dar condições para que tenham uma formação adequada. Disse que os compromissos registrados nos pareceres como condições colocadas pela FaMed e pela EEnf são muito importantes. O Cons. Joaquim disse estar tranquilo com relação às colocações do Cons. Attila tendo em vista o compromisso assumido pelos envolvidos com o tema. O Cons. Horácio disse entender que a FURG na condição de universidade pública deve dar o apoio necessário para que essas pessoas possam cursar os referidos cursos. O Cons. Lucas parabenizou as Pró-Reitorias envolvidas e enalteceu o esforço realizado, afirmando que isso significa a existência de interesse e diálogo no interior da Universidade a fim de dar solução ao assunto. Disse por fim não ver comprometida a excelência dos futuros formandos, como alguns podem pensar. A Cons. Ana Baisch, registrando ter acompanhado as discussões a respeito do tema desde o seu início, apenas não sendo relatora nesse momento por circunstâncias alheias a sua vontade, disse que em nenhum momento houve destaque com relação a se ter prejuízo na formação destes estudantes e sim com a relação ao acompanhamento destes. O Cons. Attila voltou ao tema dizendo que talvez estivesse

sendo mal interpretado, pois o que havia dito é que a EEnf e a FaMed haviam justificado a não oferta de vagas na decisão anterior com relação à formação dos estudantes e que agora ambas apresentaram exigências a fim de cumprir o compromisso assumido pela Universidade perante as comunidades envolvidas. Disse entender que há retenção nas séries iniciais e que precisa haver uma atenção muito especial. Defende que os professores tenham uma preparação adequada para lidar com essas situações, citando como exemplo suas experiências próprias ao lidar com surdos e mudos, como já havia dito na reunião passada. Acha que isso deve acontecer também com estudantes indígenas que têm uma formação cultural diferenciada. Desculpou-se por ter se expressado mal anteriormente, concordando que a responsabilidade será enorme e que a Universidade terá que preparar muito bem esses estudantes. O Cons. Carlos André disse se sentir confortável e satisfeito pela decisão tomada, parabenizando as Unidades Acadêmicas envolvidas, as Pró- Reitorias e a Reitoria, por terem repensado o assunto. A pedagoga Sirlei disse estar incomodada desde a reunião passada com relação aos rumos da discussão sobre o tema e questionou a todos “teríamos essa mesma discussão na área das exatas onde ocorrem mais retenções?” Declarou, pela sua experiência junto a estes estudantes, que eles são capazes. Declarou que acompanha esses estudantes e afirmou que se trata de um processo em construção, concordando também que deve haver uma atenção maior com a preparação dos docentes. A Cons. Adriana Dora parabenizou a relatora pelo parecer apresentado e afirmou que a decisão levou em conta uma questão moral, pois a EEnf não deixaria a FURG não cumprir um compromisso assumido. Disse que realmente existem dificuldades a serem enfrentadas, mesmo após três anos de experiência, principalmente com relação a tutores e professores adequados a lidarem com o tema. A Cons. Darlene cumprimentou as Unidades Acadêmicas pela reflexão realizada desde a última reunião. Afirmou que desde 2006 já se pensava com muita responsabilidade com relação ao programa de inclusão e também entende que a melhor solução é a de enfrentamento do problema e não de parar com a oferta. Lembrou que quando o compromisso foi assumido junto às comunidades não foi apenas a PRAE que tomou essa decisão, pois ela levou para a reunião tudo que havia sido discutido anteriormente no interior da Universidade. Disse que o compromisso é de todos, dos coordenadores, dos diretores e demais envolvidos, e que a Universidade vai continuar a receber estudantes diferenciados. Frisou que a Administração não decide sozinha e que na reunião passada havia se sentido muito mal pela decisão tomada de recuar na oferta. Por fim parabenizou todos os envolvidos na discussão. A Cons. Ana Lupe disse também

entender como de muita importância a questão do apoio aos professores e perguntou se existem pessoas das áreas da antropologia e das ciências sociais que já desenvolvam ações nesse sentido. A Cons. Darlene, em resposta, informou que há uma equipe apropriada que fornece esse tipo de suporte, a qual é formada por profissionais de várias áreas. O Cons. Joaquim, fazendo uma comparação com a área das Engenharias, no que diz respeito à retenção, citou que há casos em que ingressam 25 estudantes e chegam ao final apenas 4, e isso é um problema que deve ser enfrentado da mesma forma. Não havendo mais manifestações, o voto da câmara foi colocado em votação, sendo aprovado por unanimidade; 10º) Parecer nº 012/2012 da 6ª Câmara - Processo nº 23116.006559/2012-93 – solicitação de alteração de Edital do Processo Seletivo 2013 Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas - O processo teve como relatora a Cons. Maria Renata Alonso Mota, que, após análise da documentação que instrui o processo, votou pela aprovação da alteração do Edital do Processo Seletivo 2013 Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas, no que diz respeito à oferta de vagas para os cursos de Medicina e Enfermagem e ao cronograma de execução, conforme apresentado ao COEPEA. O parecer foi lido pela autora. Após a leitura, o Senhor Presidente colocou o assunto em discussão. Não havendo mais manifestações, o voto da câmara foi colocado em votação, sendo aprovado por unanimidade; 11º) Parecer nº 013/2012 da 6ª Câmara - Processo nº 23116.006558/2012-49 – solicitação de alteração de Edital do Processo Seletivo 2013 Específico para Ingresso de Estudantes Quilombolas - O processo teve como relatora a Cons. Maria Renata Alonso Mota, que, após análise da documentação que instrui o processo, votou pela aprovação da alteração do Edital do Processo Seletivo 2013 Específico para Ingresso de Estudantes Quilombolas no que diz respeito ao cronograma de execução, conforme apresentado ao COEPEA. O parecer foi lido pela autora. Após a leitura, o Senhor Presidente colocou o assunto em discussão. A Cons. Cleuza Dias ressaltou o trabalho muito dedicado realizado pelas professoras Ana Baisch e Maria Renata quando foram solicitadas a analisar e relatar os processos que diziam respeito ao oferecimento de vagas para indígenas e quilombolas. Não havendo mais manifestações, o voto da câmara foi colocado em votação, sendo aprovado por unanimidade; 12º) Assuntos gerais – A Cons. Adriana Dora, dizendo tratar-se da última reunião ordinária do COEPEA, agradeceu pelo convívio com os colegas de Conselho nos últimos anos, pelo apoio recebido de todos e informou estar se afastando da direção da EEnf no início de 2013. A Cons. Rita aproveitou para convidar todos a participarem da 40ª Feira do Livro da FURG que

ocorrerá de 24 de janeiro a 3 de fevereiro de 2013, a qual terá como tema “Tanta história para contar”, e tendo como patrono o professor Luiz Augusto Andreoli de Moraes. Lembrou que a FURG estará em pleno período letivo por conta da última greve e, portanto conta com a presença maciça da comunidade acadêmica. Por fim agradeceu pela convivência nos Conselhos, informando que a partir de 2013 estará afastada em doutoramento na UnB. A Cons. Silvana agradeceu o apoio da Administração e todos os colegas. Lembrou que da figura do diretor em cada Unidade, registrando que o diretor ainda é visto como um chefe administrativo, apesar de lidar com toda a questão acadêmica. Agradeceu pela oportunidade de estar no Conselho, onde aprendeu muito sobre a Universidade e sua gestão neste último período. Agradeceu à Administração que a acolheu muito bem e disse que o sonho é lidar com ensino, pesquisa e extensão, mas que a gestão se coloca como mais uma das atividades para os docentes e assim tem que ser enfrentada. O Cons. Atila disse que essa deve ser uma das suas últimas participações, lembrando que ingressou em 1991, participou de várias atividades e comissões nesse tempo e tem certeza que deu a contribuição que deveria ter dado. Disse também que participou e colaborou com todas as administrações no seu máximo e que tem muita satisfação quando hoje vê muitos ex-alunos retornarem como mestres e doutores para contribuir com a Universidade. Citou que já há nove anos vem adiando a decisão de se aposentar, mas que avalia ter chegado esse momento. Afirmou que a experiência de ter acompanhado o crescimento da Universidade foi fantástica e que deve continuar colaborando com a Instituição em um trabalho de pesquisa com uma colega do ILA. Agradeceu a todos pela oportunidade de aprender e fazer algo que deu aprendizado e desejou Feliz Natal e um ótimo Ano Novo a todos. A Cons. Denise disse estar despedindo-se da direção do IMEF e agradeceu aos pró-reitores pela colaboração recebida na oportunidade de criação da Unidade. Ao Reitor e ao Vice-Reitor parabenizou pela coragem de terem implementado a transformação que está ocorrendo na FURG. Citou que o IMEF não está apresentando também um novo mestrado apenas pela questão de baixa publicação dos professores que compõem o seu quadro docente, mas que isso aconteceu por serem na maioria jovens professores e que em seguida estará resolvida esta pendência e o curso será aprovado. A Cons. Adriana Senna disse ter tentado fazer o melhor para consolidar o ICHI, principalmente por tratar-se de uma Unidade ainda em construção. Agradeceu a todos pela oportunidade de aprendizado que teve ao participar do COEPEA, com cada um dos conselheiros, pois na sua visão nunca mais o Conselho terá a mesma cara. Desejou ao final que as coisas que não tenham sido

tão boas que possam ser modificadas e aquelas que realmente foram boas que possam ser mantidas. O Cons. Joaquim disse estar também se despedindo da direção da EE e fez referência especial a pessoa do seu ViceDiretor, Prof. Décio, afirmando ter sido mais que um parceiro que o ajudou a cumprir esse compromisso a frente da direção. Agradeceu também aos servidores lotados na EE e aos coordenadores dos seus cursos pela contribuição. Disse ter um eterno agradecimento à Reitoria da FURG e aos seus pró-reitores que ultrapassaram seus limites a fim de auxiliar a EE. Afirmou que sempre teve o apoio incondicional do grupo de pessoas que dirigem a Universidade e que todos foram fundamentais para o trabalho que foi desenvolvido na EE. Disse que não faria uma despedida, pois pretende continuar atuando e colaborando como sempre fez. Saudou o Prof. Piccoli como novo diretor a partir de janeiro de 2013 e mais uma vez agradeceu à Reitoria pelo apoio prestado às Engenharias. A Cons. Sandra agradeceu ao Conselho pela convivência neste último período, onde disse ter aprendido muito. Saudou em especial à diretora Adriana Dora da EEnf. Agradeceu também à Administração, destacando as figuras do Reitor e do Vice-Reitor, por quem sempre foi muito bem recebida. Desejou a todos um bom final de ano. A Cons. Cleuza agradeceu a todos os diretores que estiveram sempre juntos à PROGRAD. Disse que a aprendizagem que acumula hoje se deve ao convívio com todos. Apresentou ao Conselho a relação dos novos Pró-Reitores (PROGRAD – Profª Denise Maria Varella Martinez; PROPESP – Prof. Ednei Gilberto Primel; PRAE – Prof. Vilmar Alves Pereira; PROINFRA – Prof. Marcos Antonio Satta de Amarante; PROEXC – Profª Angélica Conceição Dias Miranda; PROPLAD – Econ. Mozart Tavares Martins Filho; e PROGEP – Econ. Cláudio Paz de Lima) e a Assistente em Administração Maria Rozana Rodrigues de Almeida, como Chefe de Gabinete da Reitoria, os quais assumirão a partir de janeiro de 2013, ressaltando que a equipe dará continuidade ao trabalho que foi iniciado pelos atuais Reitor e Vice-Reitor. Disse que a equipe contará com a colaboração de todos e agradeceu pela oportunidade de fazer a sucessão desta Administração. O Cons. Ernesto agradeceu pelas palavras de todos que se manifestaram anteriormente, entendendo que a aprovação do novo PPGEQ foi um ganho estratégico para a Universidade. Lembrou também que em 1987 a aprovação da política universitária, quando foi definida a vocação da Universidade e a contratação preferencial de professores com titulação máxima, acabou por induzir o crescimento e a qualificação da Universidade que se verifica hoje. Agradeceu aos antigos Conselhos (COEPE, CODEP e CONSUN), pela contribuição prestada, e aos novos (CONSUN e COEPEA) pela forma representativa

que atualmente existe. Lembrou o desafio enfrentado frente ao REUNI, com o desenvolvimento da graduação e o crescimento vertiginoso da pós-graduação. Lembrou também o desafio que foi a implementação do PROAI, afirmando que o debate vai continuar e isso é saudável para a Instituição. Relembrou palavras da Profª Ana Lúcia Gazzola, reitora da UFMG e presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em um dos seus pronunciamentos, quando disse “a Universidade tem que ser mais humilde”. Agradeceu ao Conselho pelo envolvimento nas decisões tomadas pelo Pleno e por suas seis Câmaras temáticas. Disse sentir-se muito satisfeito por tudo que aconteceu no período que se encerra à frente da Reitoria e que realmente foi uma honra ter trabalhado ao lado do Reitor João Carlos Cousin. Sua manifestação foi saudada por palmas dos presentes. O Senhor Presidente na sequência agradeceu às palavras do Vice-Reitor Ernesto, lembrou a formação do Conselho e disse ser muito grato a todos pelas contribuições recebidas e pela convivência durante esse período. Disse que a nova estrutura da Universidade está se firmando e esta está em pleno desenvolvimento, ficando para a próxima gestão o desafio de dar continuidade a esse nível de crescimento. Citou que ele e o Prof. Ernesto como seu Vice-Reitor sempre estiveram juntos conduzindo os trabalhos a frente da Administração. Afirmou estar muito contente com o fato de estar encerrando sua participação à frente do COEPEA com um exemplo da política adotada, através da aprovação de mais um programa de pós-graduação para a FURG. Citou também que recentemente o curso de Gestão Ambiental recebeu em Rio Grande e em São Lourenço a nota máxima dos avaliadores e que os já formados estão empregados ou ingressando em cursos de pós-graduação. Disse sentir-se também muito feliz pelo fato da Universidade estar olhando os diferentes segmentos da sociedade. Ressaltou a importância de ter sentido uma forte representação do movimento estudantil nesta oportunidade, desejando que continuem contribuindo dessa forma para o engrandecimento da Universidade, o que significa um acréscimo para a sociedade. Ao encerrar a reunião o Senhor Presidente foi saudado com uma forte salva de palmas. Nada mais havendo a tratar, às 11 horas e 15 minutos o Senhor Presidente encerrou a reunião. A ata será disponibilizada a todos para apreciação e aprovação em próxima oportunidade e vai assinada pelo Senhor Presidente e por mim, Jorge Augusto da Silveira Bastos, que secretariei a reunião.

Prof. Dr. João Carlos Brahm Cousin
PRESIDENTE DO COEPEA

Adm. Jorge Augusto da Silveira Bastos
SECRETÁRIO

ANEXO IV- ATA 416 do CONSUN

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG SECRETARIA EXECUTIVA DOS CONSELHOS CONSELHO UNIVERSITÁRIO

ATA 416

Aos vinte e três dias do mês de novembro do ano de dois mil e doze, às quatorze horas, reuniu-se extraordinariamente o Conselho Universitário, sob a presidência do Prof. Dr. João Carlos Brahm Cousin, com a presença dos seguintes membros titulares: Alexandra Rocha Rodrigues, Ana Maria Volkmer de Azambuja, Artur Emílio Alarcon Vaz, Carlos Henrique Lucas Lima, Cleiton Rodrigues Teixeira, Daniela Martí Barros, Eliana da Silva Tavares, Ernesto Luiz Casares Pinto, Everson da Silva Flores, Fabiano Rodilei Vendrasco, Fabrício Ferrari, Fernando D’Incao, Glauber Acunha Gonçalves, Jairo Fernando de Lima Coelho, Janaína Fernandes de Medeiros Burkert, Leila Mara Barbosa Costa Valle, Lizandro Mello Pereira, Luiz Eduardo Schein, Milton Luiz Paiva de Lima, Paulo Henrique Beck, Renato Glauco Rodrigues, Sibebe da Rocha Martins, Suzane Vieira Gonçalves, Vagner da Silva Duarte, Vera Regina Mendonça Signorini e Vilmar Alves Pereira. O Secretário, a pedido do Senhor Presidente, registrou a presença dos substitutos e o motivo da substituição: Luiz Henrique Torres, suplente de Rossana Madruga Telles, representante do ICHI; Regina Maria Carvalho Gonçalves, suplente de Fábio de Aguiar Lopes, representante da FaMed; Tiarajú Alves de Freitas, suplente de Carla Teresinha do Amaral Rodrigues, representante do ICEAC (titulares afastados a serviço da Universidade); Erik Muxagata, suplente de Paulo César Oliveira Vergne de Abreu, representante do IO (titular afastado em licença para tratamento de saúde); Maurício Silva Colferai e Marco Leoni Salvi, respectivamente suplentes de Carolina Amorim Bittencourt e Danyelle Gautério da Silva, representantes discentes, por encontrarem-se em férias. Justificaram ausência: Leandro da Silva Saggiomo e Eliana de Freitas Pereira, respectivamente titular e suplente da representação dos STAE, o titular por encontrar-se afastado a serviço da Universidade e a suplente por motivo de força maior; Karen Eidelwein e Valéria Raquel Bertotti, respectivamente titular e suplente da representação do ICHI, por encontrarem-se afastadas a serviço da Universidade; Sebastião Cícero Pinheiro Gomes e André Ricardo Rocha da Silva, respectivamente titular e suplente da representação do IMEF, por encontrarem-se em férias; Everson da Silva Flores, representante dos servidores técnico-administrativos em educação, e Marcelo Roberto Gobatto, representante do ILA, por motivo de força maior. Ausentes sem justificativas: Carlos Rodolfo Brandão Hartmann, ex-reitor. Com a concordância do plenário, participaram como convidadas: as Pró-Reitoras Darlene Pereira e Cleuza Dias; as estudantes do curso de História Clair Souza e Luciane Ávila; Rosaura Antunes, representando a COPERSE, e Sirlei Schirmer, pedagoga do Grupo de Trabalho para Estudo e Implementação da Lei 12.711/2012. Ao iniciar a reunião, o Senhor Presidente fez uma saudação especial aos novos representantes das categorias e das Unidades Acadêmicas, os quais foram eleitos para o período 2012-2014. Na sequência, colocou em discussão a ordem do dia, conforme segue: 1º) **Aprovação da Ata 415** - Tendo em vista que a ata fora disponibilizada antecipadamente aos conselheiros, o Senhor Presidente perguntou aos presentes se havia alguma manifestação a respeito dessa ata. Não havendo, a ata nº 415 foi colocada em votação e aprovada por unanimidade; 2º) **Indicação do Cons. João Carlos Brahm Cousin – implementação da Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012, e consequente adequação do Programa de Ação Inclusiva - PROAI na FURG** – A Indicação

propõe aprovar a proposta apresentada pelo Grupo de Trabalho, nos seguintes termos: **I**) implementar a Lei nº 12.711/2012, com reserva de 30% (trinta por cento) do total das vagas oferecidas pela Universidade, por curso e turno, considerando os critérios de renda e étnico-raciais estabelecidos pela Lei supracitada, registrando que esse percentual representará o ingresso de 694 estudantes cotistas na instituição; **II**) manter o Programa de Ação Inclusiva (PROAI) no que tange: a) aos Processos Seletivos Específicos para Estudantes Indígenas e Quilombolas, e; b) a concessão de bonificação de 6% (seis por cento) a ser acrescida à nota final obtida no ENEM, para os candidatos com deficiência, inscritos no Sistema de Seleção Unificada (SiSU); **III**) avaliar a implementação da Lei visando ao atendimento da sua integralidade, a partir do Processo Seletivo 2014; e, **IV**) recompor a Comissão de Acompanhamento do Programa de Ação Inclusiva – PROAI incluindo integrantes do Grupo de Trabalho para Estudo e Implementação da Lei nº 12.711/2012, com representação de estudantes dos Coletivos, docentes, técnicos e representantes dos Conselhos Superiores. A Indicação foi lida pelo autor. Após a leitura foram registradas as seguintes manifestações: a Pró-Reitora Cleuza disse que a Comissão fez um estudo amplo e detalhado da lei, levando em consideração também o PROAI e julgou ser importante a manutenção do programa. Pediu que o Grupo de Trabalho também seja mantido, inclusive sugerindo a inclusão de mais alguns professores e representantes estudantis para que participem do processo que dará continuidade na avaliação do PROAI. O Cons. Carlos Henrique fez a leitura de documento de sua autoria (anexo a essa ata) que ao final propõe que a FURG, já para o Processo Seletivo de 2013, reserve 50% (cinquenta por cento) de suas vagas pela Lei de Cotas, e que, caso a justificativa para a não implementação se baseie em critérios estritamente orçamentários, que os recursos para a assistência estudantil sejam priorizados aos estudantes cotistas. O Cons. Vilmar afirmou que “tudo que se quer é a integralidade”, porém neste momento os estudos e a avaliação do GT mostram que ainda não é possível. O Cons. Carlos Henrique ressaltou que o PROAI, apesar de significar avanço com a inclusão de cinco vagas para quilombolas, não lhe parece significativo o bastante como política de inclusão. A Pró-Reitora Darlene informou que atualmente cerca de dois mil estudantes passam pela avaliação socioeconômica junto às Unidades da PRAE e que um dos problemas é a falta de estrutura de pessoal e equipe para dar conta da demanda existente, sendo esse um dos motivos que levou o GT a optar pela adoção da reserva de 30% (trinta por cento) do total das vagas oferecidas pela FURG nesse processo, avaliando durante o primeiro ano e firmando o compromisso do atendimento na integralidade a partir do Processo Seletivo 2014. Disse que o ingresso dos negros tem sido percebido, dando como exemplo a criação dos coletivos. Disse entender também que cinco vagas é pouco, mas mesmo assim isso já faz a diferença, ressaltando que a FURG é a primeira no Estado e a quarta no país a tomar tal decisão. Falou sobre os estudos técnicos que estão sendo realizados para se chegar ao perfil dos candidatos; explicou como é estruturado o orçamento da assistência estudantil atualmente na Universidade; relatou sobre o quantitativo de bolsas existente hoje na FURG, que atualmente gira em torno de 900 (novecentas) unidades e que se a Comissão chegou ao índice de 30%, é porque se tem a garantia de que os recursos são suficientes para esse total. Citou que a Universidade ainda enfrenta carência de equipe para o suporte pedagógico necessário ao aumento da demanda, que o MEC sabe que as universidades não estão estruturadas para decidir pela adoção da totalidade da lei. Lembrou também que continuarão ingressando estudantes pela ampla concorrência que também terão direito à utilização desses recursos, pois a adoção de 30% não significa que apenas estes ingressantes, em torno de 694, é que utilizarão os recursos da assistência estudantil. A

Pró-Reitora Cleuza, considerando a proposta da Comissão, manifestou-se favorável a que se analise esse primeiro ingresso com a Lei das Cotas para que no próximo ano se possa alcançar a totalidade da lei. Disse que o GT fez um trabalho intenso e que a proposta é muito boa. O Senhor Presidente informou que esse assunto foi tema de reunião ocorrida em São Paulo com o Ministro da Educação, onde esteve acompanhado da Pró-Reitora Cleuza, quando o Ministro foi categórico em afirmar que não haverá acréscimo de recursos para o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) para o ano de 2013, e que a expectativa do governo é de que os recursos do pré-sal sejam destinados para a área da educação no Plano Nacional de Educação (PNE). A Pró-Reitora Cleuza lembrou também que houve discussão a respeito da questão de pessoal necessário para atuação no momento do ingresso dos candidatos, ou seja, liberação de vagas para as pró-reitorias a fim de contratarem psicólogos, assistentes sociais, etc. O Cons. Glauber perguntou quais índices são utilizados para que se chegue aos números a serem adotados conforme a lei. A servidora Rosaura informou que são utilizados os índices fornecidos pelo IBGE para cada Estado. A Cons. Leila disse que, diante de tudo que foi colocado, considera que o índice de 30% adotado significa a seriedade com que a FURG está encarando o processo de ingresso na Instituição. O Senhor Presidente disse entender que este é um desafio grande e que a FURG está dando o passo que é possível neste momento, que é inegável que a Universidade vem fazendo um esforço grande no sentido de avançar com relação ao tema. Afirmou que não se está fazendo uma aventura, pois a Instituição tem limites de toda ordem, mas que, apesar disso, está incluindo e está atendendo as demandas da sociedade. Disse ter certeza de que os pobres estão tendo maiores e melhores condições de ingresso na Universidade; que os recursos destinados às políticas de inclusão são muito maiores do que os dos últimos cinco anos; que, em termos de recursos, bolsas e estrutura, estamos melhorando e não devemos ter uma visão distorcida a esse respeito. Juntamente com os presentes foram feitos alguns cálculos e projeções do quantitativo de como ficará a distribuição das vagas em função das diversas formas de ingresso, a partir da adoção da referida lei. O Cons. Vagner disse ter dúvidas com relação a que critérios serão criados objetivamente para a verificação dos que se declararem pretos, pardos ou indígenas. A Pró-Reitora Cleuza informou que por força legal não se pode exigir qualquer documento a respeito da autodeclaração. A estudante Luciane fez críticas à questão da segregação racial ainda existente em nossa sociedade. O Cons. Vagner disse acreditar que em todos os países que se acentuaram as questões relativas à diferenciação de raças e etnias se acentuaram também os conflitos. Citando sua experiência quando da participação em um programa no exterior, disse que lá fora todos somos considerados latinos e não brancos, e que “latinos e negros são sempre considerados suspeitos”, fazendo também referência à realidade da África do Sul após o fim do apartheid. O Cons. Lizandro disse que sua maior preocupação é com relação à questão da autodeclaração, pois não vê como poderão ser contestadas as fraudes que venham a ocorrer. O Senhor Presidente frisou que isso é um problema do país, que não será exclusivo da Universidade. A Pró-Reitora Cleuza informou que haverá acompanhamento dos coletivos para esses casos e tem certeza de que as situações de burla à lei serão identificadas e a Universidade terá mecanismos para punir. A Pró-Reitora Darlene disse entender que o maior controle é o controle social, mas que o acompanhamento será dia a dia. O Cons. Tiarajú questionou se serão divulgados os resultados anteriores das provas do ENEM. A Pró-Reitora Cleuza informou que não, e a assistente em administração Rosaura Antunes informou que haverá um período durante o processo em que os candidatos poderão verificar e acompanhar o desempenho no ENEM. Não havendo mais considerações, o Senhor Presidente informou que, tendo em vista a manifestação inicial do Cons. Carlos Henrique, na qual defendia proposta

diferente da apresentada inicialmente ao plenário, colocaria primeiramente em votação a proposta original e, em caso de não aprovação desta, colocaria em apreciação a proposta apresentada pelo referido conselheiro. Colocada em votação, a Indicação foi aprovada por maioria, contando dois votos contrários. Nada mais havendo a tratar, às 15 horas e 10 minutos o Senhor Presidente encerrou a reunião. A ata será disponibilizada a todos para apreciação e aprovação em próxima oportunidade e vai assinada pelo Senhor Presidente e por mim, Jorge Augusto da Silveira Bastos, que secretariei a reunião.

Prof. Dr. João Carlos Brahm Cousin
PRESIDENTE DO CONSUN

Jorge Augusto da Silveira Bastos
SECRETÁRIO

ANEXO V- Termo de Consentimento Livre Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGEDU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Ações afirmativas e as relações étnicorraciais: análise sobre os processos seletivos específicos de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal do Rio Grande.

Pesquisadora Responsável: Luciane dos Santos Avila

Telefone para contato do pesquisador(a): 53-84477225

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa é analisar o Programa de Ações Afirmativas (PROAAF) da Universidade Federal do Rio Grande na visão dos estudantes quilombolas e indígenas, inseridos no processo. A pesquisa se justifica, pois está situada na área de políticas públicas para educação, relações étnicorraciais e ações afirmativas, campo com temática atual. O objetivo desse projeto é analisar os processos seletivos específicos para as Comunidades quilombolas e indígenas.

O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma: Através de entrevistas orais com os/as discentes indígenas e quilombolas da FURG e análise documental dos processos, pretendemos promover uma reflexão acerca do Programa de Ações Afirmativas. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE

Eu, _____, CPF _____ abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui informado(a) pelo(a) pesquisadora *Luciane dos Santos Avila* dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Declaro que a pesquisadora *Luciane dos Santos Avila* poderá utilizar imagem ou som da voz. E será permitido para fins acadêmicos, educacionais ou culturais, de forma inteiramente gratuita, a título universal, em caráter total. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que haja a ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem ou som de voz, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO VI- Roteiro Entrevista Oral Quilombola/2016

História Oral Temática- Quilombolas/2016 Roteiro programático (Quilombolas)

Identificação:

Nome:

Etnia (cor/raça):

Seu pai é Quilombola?

Sua mãe é Quilombola?

Gênero: Feminino () Masculino() Outro ()

Estado Civil:

Tem filhos/as? Eles moram com você?

Tem outros dependentes?

Idade:

Local de Nascimento:

Nome da Comunidade Quilombola:

- É localizada em zona rural ou urbana?

Município:

Estado:

Comunidade Quilombola:

Há quanto tempo mora ou morou em Comunidade Quilombola?

Você conhece a história da formação da sua comunidade?

Quais atividades você desenvolve e/ou desenvolvia para sobreviver na Comunidade?

Trajatória Escolar:

Em que tipo de escola você concluiu o ensino fundamental e médio?

- Escola em área quilombola
- Escola fora da área quilombola
- Escola Pública ou Escola particular. Outra- Qual?

Em que ano você concluiu o Ensino Médio?

Você já fez algum curso preparatório (cursinho) para vestibular?

- Por quanto tempo?

Você já prestou algum vestibular para curso de nível superior em outra universidade?

Você já frequentou algum curso de nível superior?

- Qual?
- Em que Instituição?
- Por quanto tempo?
- Recebeu algum tipo de auxílio financeiro de algum órgão público? Qual?

Ensino Superior

Qual a sua opinião sobre as ações afirmativas para o acesso das populações Quilombolas na Educação Superior?

PROAAF_Divulgação

Como você ficou sabendo do processo seletivo específico da FURG?

- A FURG visitou e/ou visita a sua comunidade para divulgar o processo?

- Você acha que a divulgação do processo chega a todas as comunidades quilombolas?

PROAAF – Escolha da Universidade

Qual o principal motivo que o levou à escolha da FURG?

Qual o principal motivo que o levou à escolha de seu curso?

Sua Comunidade e/ou família influenciaram na escolha do curso?

Você foi aprovado no vestibular no curso que pretendia cursar?

As comunidades Quilombolas do Rio Grande do Sul são convidadas pela FURG a indicar os cursos contemplados, sua comunidade participou?

- Caso sim, como a sua comunidade se organiza para escolha do curso?
- Você sabe quais são os requisitos que a comunidade e as lideranças elencam para escolha dos cursos?

PROAAF (Inscrição, prova e matrícula)

Quanto ao prazo para inscrição, os dias estipulados no Edital foram suficientes?

Algum candidato da sua comunidade teve dificuldades em relação aos documentos e o tempo exigido para participar do processo seletivo?

Em qual cidade você realizou a prova e qual sua percepção sobre?

Como você avalia a política de acesso a universidade? Tem alguma sugestão para melhorá-la?

PROAAF (acolhida)

Como foi a chegada à universidade?

Quais as principais diferenças entre a cultura quilombola e a cultura acadêmica?

PROAAF (Benefícios Estudantis)

Você é beneficiado por alguma política de assistência estudantil? Quais?

- Há quanto tempo você recebe os benefícios?

O valor da bolsa permanência responde por suas despesas de formação universitária?

Em caso da bolsa ser insuficiente para suas despesas de formação, qual renda mensal seria necessária agregar para a adequada permanência na Universidade?

Você mora na casa do estudante ou em outro local? Por quê?

- Caso more fora do Campus, você possui auxílio moradia?

Como você avalia a política de assistência estudantil? Tem alguma sugestão para melhorá-la?

PROAAF (Acompanhamento Pedagógico)

É oportunizado a você o acompanhamento pedagógico docente e discente? Você participa desse programa?

Você participa ou participou das atividades de apoio pedagógico do PAIETS?

Você considera que os acompanhamentos pedagógicos oferecidos pela universidade contribuem para sua permanência? Tem alguma sugestão de modificação dos Programas?

PROAAF (Relações raciais)

Como foi a recepção dos seus colegas, professores e funcionários da universidade?

Como as pessoas, na universidade, enxergavam os indígenas? Você acha que modificou essa representação depois do acesso dos estudantes indígenas?

Você já vivenciou ou soube de algum episódio de racismo e/ou preconceito na universidade?

- Caso sim, o episódio é de conhecimento da instituição? A universidade prestou apoio à vítima? O que aconteceu com a pessoa responsável pela discriminação?

O que você compreende que a universidade pode fazer para enfrentar o racismo institucional?

Após a conclusão do curso

Você compreende que os conhecimentos aprendidos na universidade irão auxiliar as demandas das comunidades Quilombolas?

Você compreende que os saberes das comunidades Quilombolas podem auxiliar as demandas da universidade?

O que você pretende fazer após concluir o curso?

ANEXO VII- Roteiro Entrevista Oral Indígena/2016

História Oral Temática –Indígenas/2016 Roteiro programático (Indígenas)

Identificação:

Nome registro civil:
Nome indígena (se tiver):
Etnia (cor/raça):
Seu pai é indígena?
Sua mãe é indígena?
Gênero: Feminino () Masculino() Outro ()
Estado Civil:
Tem filhos/as? Eles moram com você?
Tem outros dependentes?
Idade:
Local de Nascimento:
Nome da Terra Indígena:
• É localizada em zona rural ou urbana?
Município:
Estado:

Comunidade Indígena:

Há quanto tempo mora ou morou em terra indígena?
Qual a primeira língua que você aprendeu em casa?
Se você fala uma língua indígena em qual situação você utiliza essa língua?
Alguém da sua família ou da sua comunidade indígena utiliza essa língua. Em quais situações?
Você conhece a história da sua comunidade e/ou etnia?
Quais atividades você desenvolve e/ou desenvolvia para sobreviver dentro da Terra Indígena?

Trajatória Escolar:

Em que tipo de escola você concluiu o ensino fundamental e médio?
• Escola indígena
• Escola não-indígena
• Escola Pública ou Escola particular. Outra- Qual?
Em que ano você concluiu o Ensino Médio?
Você já fez algum curso preparatório (cursinho) para vestibular?
• Por quanto tempo?
Você já prestou algum vestibular para curso de nível superior em outra universidade?
Você já frequentou algum curso de nível superior?
• Qual?
• Em que Instituição?
• Por quanto tempo?
• Recebeu algum tipo de auxílio financeiro de algum órgão público? Qual?

Ensino Superior

Qual a sua opinião sobre as ações afirmativas para o acesso dos povos indígenas na Educação Superior?

PROAAF _Divulgação

Como você ficou sabendo do processo seletivo específico da FURG?

- A FURG visitou e/ou visita a sua comunidade para divulgar o processo?
- Você acha que a divulgação do processo chega a todas as comunidades indígenas?

PROAAF – Escolha da Universidade

Qual o principal motivo que o levou à escolha da FURG?

Qual o principal motivo que o levou à escolha de seu curso?

Sua Comunidade e/ou família influenciaram na escolha do curso?

Você foi aprovado no vestibular no curso que pretendia cursar?

As comunidades indígenas do Rio Grande do Sul são convidadas pela FURG a indicar os cursos contemplados, sua comunidade participou?

- Caso sim, como a sua comunidade se organiza para escolha do curso?
- Você sabe quais são os requisitos que a comunidade e as lideranças elencam para escolha dos cursos?

PROAAF (Inscrição, prova e matrícula)

Quanto ao prazo para inscrição, os dias estipulados no Edital foram suficientes?

Algum candidato da sua comunidade teve dificuldades em relação aos documentos e o tempo exigido para participar do processo seletivo?

Em qual cidade você realizou a prova e qual sua percepção sobre?

Como você avalia a política de acesso a universidade? Tem alguma sugestão para melhorá-la?

PROAAF (acolhida)

Como foi a chegada à universidade?

Quais as principais diferenças entre a cultura indígena e a cultura acadêmica?

PROAAF (Benefícios Estudantis)

Você é beneficiado por alguma política de assistência estudantil? Quais?

- Há quanto tempo você recebe os benefícios?

O valor da bolsa permanência responde por suas despesas de formação universitária?

Em caso da bolsa ser insuficiente para suas despesas de formação, qual renda mensal seria necessária agregar para a adequada permanência na Universidade?

Você mora na casa do estudante ou em outro local? Por quê?

- Caso more fora do Campus, você possui auxílio moradia?

Como você avalia a política de assistência estudantil? Tem alguma sugestão para melhorá-la?

PROAAF (Acompanhamento Pedagógico)

É oportunizado a você o acompanhamento pedagógico docente e discente? Você participa desse programa?

Você participa ou participou das atividades de apoio pedagógico do PAIETS?

Você considera que os acompanhamentos pedagógicos oferecidos pela universidade contribuem para sua permanência? Tem alguma sugestão de modificação dos Programas?

PROAAF (Relações raciais)

Como foi a recepção dos teus colegas e professores?

Como as pessoas, na universidade, enxergavam os indígenas? Você acha que modificou essa representação depois do acesso dos estudantes indígenas?

Você já vivenciou ou soube de algum episódio de racismo e/ou preconceito na universidade?

- Caso sim, o episódio é de conhecimento da instituição? A universidade prestou apoio à vítima? O que aconteceu com a pessoa responsável pela discriminação?

O que você compreende que a universidade pode fazer para enfrentar o racismo institucional?

Após a conclusão do curso

Você compreende que os conhecimentos aprendidos na universidade irão auxiliar as demandas das comunidades indígenas?

Você compreende que os saberes das comunidades indígenas podem auxiliar as demandas da universidade?

O que você pretende fazer após concluir o curso?

ANEXO VIII- Declaração de Pertencimento étnico assinado por diversas autoridades indígenas

DECLARAÇÃO

Declaro, para fins específicos de atender ao item 3.1.1 do Edital do Processo Seletivo 2012 Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, que (nome do candidato), _____ documento de identidade nº _____ pertencente ao Povo Indígena (identificar a Etnia) _____ é membro da Comunidade Indígena (nome da Terra Indígena, ou Acampamento), situada no(s) Município(s) de _____, Estado de _____.

Estou ciente de que, se for detectada inveracidade na declaração, o estudante estará sujeito à penalidade prevista no item 3.2.1 do referido edital.

_____, _____ de _____ de 20___. 1. -

Cacique da Comunidade Indígena:

Nome: _____

Identidade: _____

Assinatura: _____

2. - Liderança e/ou Membro da Comunidade Indígena

Nome : _____

Identidade: _____

Assinatura: _____

3 - Liderança e/ou Membro da Comunidade Indígena

Nome : _____

Identidade: _____

Assinatura: _____,

_____ de _____ de 20_____.

ANEXO IX- Declaração de Pertencimento étnico assinado pelo cacique

DECLARAÇÃO

Declaro, para fins específicos de atender ao item 3.1 do Edital do Processo Seletivo 2013 Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, que _____, documento de identidade nº _____ pertencente ao Povo Indígena _____ é membro da Comunidade Indígena, ou Acampamento, _____ situada no(s) Município(s) de _____, Estado de _____.

Estou ciente de que, se for detectada inveracidade na declaração, o estudante estará sujeito à penalidade prevista no item 3.2 do referido edital.

_____, _____ de _____ de 2012.

Identificação do Cacique da Comunidade Indígena:

Nome: _____

Identidade: _____

Assinatura: _____

Anexo X- Declaração de Pertencimento à Comunidade Quilombola

DECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO ÉTNICO

Declaro, para fins específicos de atender ao item 2.2 do Edital do Processo Seletivo 2017 Específico para Ingresso de Estudantes Quilombolas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG que, _____, documento de identidade nº _____ pertencente à Comunidade Quilombola _____ é membro desta Comunidade Quilombola, situada no Município de _____, Estado _____.

Estou ciente de que, se for detectada inveracidade na declaração, o estudante estará sujeito à penalidade prevista no item 2.2 do referido edital.

_____, _____ de _____ de 2016.

Identificação do Presidente da Associação Quilombola:

Nome: _____

Identidade: _____

Assinatura: _____

**Necessário reconhecer firma do Presidente da Associação Quilombola.

ANEXO XI- Resposta ao ofício 01/2016



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS –PRAE
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PROGRAD



Resposta ao Ofício 01/2016
A/C Luciane dos Santos Ávila e Vilmar Alves Pereira

PRAE

Conforme solicitado, encaminhamos os dados referentes à permanência dos/as estudantes indígenas e quilombolas ingressantes pelo Programa de Ações Afirmativas-PROAAF (Resolução, 020/2013):

- Os benefícios assegurados aos estudantes indígenas e quilombolas ingressantes pelo PROAAF são: moradia, alimentação, transporte, bolsa permanência e auxílio pré-escola, de acordo com o Artigo 5º, inciso 2º do referido programa e observadas as Instruções Normativas de cada benefício, que podem ser encontradas na página da PRAE no [link](http://www.prae.furg.br/index.php/documentos/documentos.html) <http://www.prae.furg.br/index.php/documentos/documentos.html>; São ofertados também o kit acadêmico (semestral) que consiste num valor específico para auxílio na compra dos materiais pedagógicos. Quanto a Bolsa Permanência da FURG, a mesma foi substituída pelo PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA DO MEC, lançado em 2013. Porém, devido ao compromisso da FURG com os estudantes, ambos auxílios foram mantidos até o ingresso dos indígenas e quilombolas no ano de 2016.
- As ações de acompanhamento e desenvolvimento acadêmico oferecidas aos estudantes indígenas e quilombolas propõem-se a minimizar as desigualdades originadas por situações sociais, psicológicas e/ou pedagógicas, que impedem o pleno desenvolvimento acadêmico, por meio de ações específicas, que são desenvolvidas pela equipe multiprofissional da PRAE. Como por exemplo, os cursos oferecidos pelo Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante, que possuem três linhas de atuação: Afirmativa (Grupos de encontro), Mediadora (Áreas do conhecimento) e de Formação Ampliada (Cursos e Oficinas). Os referidos estudantes também contam docente e um discente de acompanhamento pedagógico, em trabalho de tutoria, que atuam visando o objetivo de acolher, auxiliar e mediar os desafios referentes ao processo de ensino/aprendizagem, levando em conta sua cultura, sentimentos e pensamentos, fazendo com que cada acadêmico indígena e quilombola sintam-se apoiado nesse processo de inclusão e desenvolvimento profissional. Complementando as ações de desenvolvimento acadêmico, o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior - PAIETS Indígena e Quilombola, com o apoio da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis desenvolve atividades voltadas para a trajetórias de vida, pertencimento e motivação educacional dos estudantes, bem como atividades que permeiam as áreas de leitura, interpretação e produção textual; saberes da biologia; e fundamentos da matemática e estatística. A Instrução Normativa que rege estas ações é a nº 001/2016, que dispõe sobre o Acompanhamento

Pedagógico ao Estudante, vinculado ao Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante/ PDE da Universidade Federal do Rio Grande/ FURG, aprovado em Deliberação em 17 de dezembro de 2010, e em conformidade com o disposto no Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES.

- No ano de 2016 o valor do Plano Nacional de Assistência Estudantil-PNAES destinado a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, para Assistência ao Estudante de Ensino Superior (Benefício Concedido) e Auxílio Financeiro de Assistência Estudantil (Bolsa Concedida) foi de R\$ 7.832.151,00. Além deste valor a administração da FURG tem aprovado no COEPEA uma complementação do próprio orçamento, que varia em torno de 4 milhões de reais para assistência estudantil. Independentemente deste, ainda no final do referido ano outros valores foram aportados.
- As ações realizadas aos estudantes indígenas e quilombolas são financiadas pelo PNAES (enquadradas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; cultura; creche; e apoio pedagógico).
- Os recursos para acompanhamento pedagógico são oriundos do PNAES. Não há valor específico para tal, mas a cada ano letivo fazemos o planejamento das ações e demandas a serem desenvolvidas.
- A FUNAI e a Fundação Cultural Palmares nos apoiam nos contatos realizados com a comunidade indígena e quilombola através de reuniões e orientações para o Processo Seletivo Específico. Tais reuniões resultam na oferta dos cursos de graduação cujas demandas são encaminhadas antes da aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração – COEPEA/FURG. Tal processo é regulado pelo artigo 5º do Programa de Ações Afirmativas/PROAAF.

PROGRAD

- Anualmente, a Universidade Federal do Rio Grande - FURG, através da Pró-Reitoria de Graduação e da Coordenação de Processos Seletivos publica os editais para ingresso de estudantes indígenas e quilombolas. Os editais são divulgados nos endereços eletrônicos: www.furg.br; www.prograd.furg.br e www.coperse.furg.br. Além disso, a FURG realiza visitas às comunidades, orientando e divulgando os Processos Seletivos Específicos.
- Os processos seletivos específicos para ingresso de estudantes quilombolas e indígenas são regulamentados pela Resolução Nº 20/2013, de 22 de novembro de 2013 do CONSUN, e pelas Deliberações nº 86/2016 (Indígenas) e nº 087/2016 (Quilombolas), do COEPEA, ambas do dia 21 de outubro de 2016.

Os processos seletivos destinam-se, exclusivamente, a candidatos pertencentes a comunidades indígenas e quilombolas no território nacional que concluíram ou concluirão o Ensino Médio (2º Grau ou equivalente) até a data da solicitação da matrícula e que não possuam Ensino Superior completo.

Anualmente, são ofertadas 10 (dez) vagas para estudantes indígenas e 10 (dez) vagas para estudantes quilombolas, distribuídas entre os 60 cursos de graduação, de acordo com as demandas apresentadas pelas comunidades.

Da inscrição

O candidato poderá inscrever-se em até 02 (dois) dos cursos relacionados no edital vigente, em primeira e segunda opção.

A inscrição constitui-se no atendimento de dois requisitos: preenchimento do formulário on-line e envio de documentação.

Para estudantes **quilombolas** a documentação exigida é:

- cópia simples do documento original de identificação;
- declaração original expedida pela Fundação Cultural Palmares na qual conste o reconhecimento oficial do quilombo do qual o candidato pertença; e
- declaração original da associação do quilombo, emitida no ano vigente, com a assinatura do presidente reconhecida em cartório na qual conste que o candidato pertence àquela comunidade.

Para estudantes **indígenas** a documentação exigida é:

- cópia simples do documento original de identificação;
- cópia simples da Certidão Administrativa de Nascimento expedida pela FUNAI ou declaração original expedida pela mesma no ano vigente;
- declaração original de Membro pertencente à Comunidade ou Aldeia, expedida no ano vigente e assinada pela Liderança da Comunidade Indígena (Cacique).

Das Provas

O Processo Seletivo constitui-se de uma prova de redação e uma prova de Língua Portuguesa com 15 questões objetivas de escolha simples, cada prova corresponde a um escore bruto de 15 pontos.

Da classificação

Os candidatos selecionados serão classificados para a vaga do curso a que estiverem concorrendo em primeira opção, desde que tenham alcançado um mínimo de 20% em cada uma das provas, conforme a ordem decrescente do argumento final (escore bruto) que corresponderá ao somatório da pontuação das duas provas. Os candidatos não classificados em primeira opção poderão concorrer ao curso escolhido como segunda opção, desde que não haja candidato classificado em primeira opção para esse curso, sendo que a classificação deste obedecerá a ordem decrescente do argumento final (escore bruto).

Da matrícula

A matrícula dos classificados será feita em duas etapas: solicitação de matrícula e efetivação da matrícula. Na solicitação de matrícula, realizada pela Coordenação de Registro Acadêmico, o candidato deve entregar a documentação exigida, conforme edital vigente. A segunda etapa, que constitui a confirmação presencial da matrícula, será realizada na Coordenação de Curso durante a primeira semana de aulas através de assinatura na ata de efetivação de matrícula, da qual o estudante receberá comprovante. Anualmente, são ofertadas 10 (dez) vagas.

Os classificados poderão participar do curso de integração ao Ensino Superior e revisão de conteúdos do Ensino Médio em período a ser definido pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, juntamente com o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS).

- A cada ano os processos seletivos são avaliados e se necessário, são revistos os editais.

- O orçamento específico para realização dos processos seletivos específicos (Indígenas e quilombolas) é oriundo do orçamento geral da Universidade.
- As ações de acompanhamento e apoio pedagógico são realizadas através da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis com a interação das demais pró-reitorias e unidades acadêmicas da FURG.

Colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos.

Renato Duro Dias
Pró-Reitor de Graduação – PROGRAD/FURG

Daiane Teixeira Gautério
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis – PRAE/FURG