UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E TECNOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS

JANAÍNA DA SILVA GUERRA

UMA UNIVERSIDADE TAWA: em busca da permanência de indígenas e quilombolas nas Universidades Federais do Sul do Sul do Brasil

PELOTAS, 2024

JANAÍNA DA SILVA GUERRA

UMA UNIVERSIDADE TAWA[1]: em busca da permanência de indígenas e quilombolas nas Universidades Federais do Sul do Sul do Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Política Social e Direitos Humanos.

Orientadora: Prof.a Dr.a Vini Rabassa da Silva

Pelotas
2024

[1] Tawa ou taua, é uma palavra Guarani que significa casa da transformação. Palavra conhecida através da fala do historiador Xipu Isaías Puri, na mesa 3 "Retomadas indígenas: identidades, culturas, línguas e territórios", no curso: História e cultura Afro-brasileira e indígena. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=J_e0mBHYrt4] Acesso em: 30 set. 2024.

Ficha catalográfica

Guerra, Janaína da Silva

Uma universidade TAWA: em busca da permanência de indígenas e quilombolas nas Universidades Federais do Sul do Sul do Brasil/ Janaína da Silva Guerra. – Pelotas: UCPEL, 2025.
249 f.
Orientadora: Vini Rabassa da Silva.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos. - Pelotas, BR-RS, 2025.

1. Indígenas. 2.Quilombolas. 3. Permanência estudantil.4. Universidade federal I.Silva, Vini Rabassa da.

Bibliotecária responsável: Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

JANAÍNA DA SILVA GUERRA

UMA UNIVERSIDADE TAWA: em busca da permanência de indígenas e quilombolas nas Universidades Federais do Sul do Sul do Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Política Social e Direitos Humanos.

Orientadora: Prof.a Dr.a Vini Rabassa da Silva

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2025

Banca Examinadora:

_____

Prof.a Dr.a Vini Rabassa da Silva – UCPEL - Orientadora

_____

Prof.a Dr.a Mónica de la Fare (PPG-PSDH/UCPEL)

_____

Prof.a Dr.a Cláudia Daiane Garcia Molet (UFPEL)

_____

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (UERJ)

Ao meu guayí, minha semente que cresce, meu filho Gael e a todos e todas que virão depois dele.

AGRADECIMENTO

O processo de escrita da tese é solitário, mas estes quatro anos de doutorado foram de construção de redes de apoio, de amizade, de carinho, empatia e amor, que tornou o processo mais leve. Então, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que ao meu lado estiveram nessa jornada.

Primeiramente, agradeço imensamente minha mãe Isabel Cristina e meu pai Júlio César por terem priorizado minha educação, por terem apoiado minhas escolhas e por todo o cuidado que tiveram comigo e com meu filho, este fundamental para que eu conseguisse me dedicar à formação de forma integral.

Agradeço meu esposo Cassiano, parceiro amado, que ombreou comigo nessa caminhada acadêmica tão intensa, que entendeu minhas ausências e criou um ambiente de morada e cuidado comigo e com nosso filho. A ele, meu pequeno Gael, meu guayí, também agradeço por todo o carinho e amor, por toda compreensão. Nessa reta final ele era o mais empolgado perguntando a todo momento quanto tempo faltava para a conclusão da tese, afinal, teria a mãezinha novamente só para ele.

Às minhas cunhadas Sabrine e Patrícia Gasperin que coincidentemente ingressaram na pós-graduação no mesmo período e foram suporte acadêmico e emocional importantes nesse processo.

Agradeço também a acolhida que tive no meu ingresso ao doutorado, principalmente por parte da minha colega, amiga, irmã Camila Moraes, que me abraçou logo no início e seguiu de mãos dadas comigo durante todo o caminho.

Ao Grupo de Pesquisa e Extensão em Política Social, Cidadania e Serviço Social da UCPel, coordenado pela Prof.a Vini, por todas as trocas e construções e por ter me permitindo conhecer e conviver com duas amigas queridas, Cristiani Ricordi e Natália Pereira, pelas quais tenho enorme carinho e admiração.

Às minhas colegas de trabalho, do Serviço Social da PRAE-UFPel por terem vibrado comigo e me apoiado, contribuindo para que eu pudesse garantir o tempo de licença para a conclusão da pesquisa e da presente tese. Em especial, agradeço a Stéphanie Baptista, Vera Rorato e Rosemeri Ulguim por todas as trocas e incentivo.

Às servidoras federais, minhas colegas de IFESs que aceitaram participar da pesquisa preenchendo o formulário e fornecendo documentos, além de dialogarem comigo durante as entrevistas. As trocas que tivemos foram fundamentais para conhecer o campo pesquisado e para refletir sobre as políticas ali desenvolvidas.

Aos e às estudantes indígenas e quilombolas, agradeço imensamente por também terem aceitado participar da pesquisa e por todas as inquietações que a mim geraram. Certamente os diálogos estabelecidos foram fundamentais para me reconhecer enquanto sujeito eurocêntrico em constante aprendizado descolonial.

À minha professora, mestra, orientadora Vini Rabassa da Silva, por todos os ensinamentos, trocas e reflexões. Por me mostrar que eu sou capaz de permear diversas temáticas e me incentivar a traçar outros caminhos possíveis para uma sociedade mais justa e solidária.

Agradeço gentilmente às professoras e professor que aceitaram estar comigo compondo a banca de defesa da presente tese.

Às servidoras e aos servidores públicos(as) federais que vieram antes de mim e que, por meio do movimento sindical, conquistaram nosso plano de carreira, que me oportunizou o licenciamento para formação, permitindo que me dedicasse exclusivamente à pesquisa e à tese.

Por fim, agradeço à CAPES pelo aporte financeiro durante o doutoramento, possibilitando sua realização e conclusão.

RESUMO

A presente tese tem como tema a permanência estudantil de estudantes indígenas e quilombolas nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Ela tem como objetivo geral descobrir os elementos intervenientes no desenvolvimento do Programa Bolsa Permanência (PBP), a fim de contribuir para a superação das determinações responsáveis pela baixa efetividade do Programa. Para tal, o trabalho descreve os objetivos, procedimentos usados, recursos aplicados e resultados da implementação do PBP; analisa os resultados obtidos com as medidas de enfrentamento à situação de vulnerabilidade econômica e, com as ações complementares empreendidas no controle da evasão e retenção; identifica as forças propulsoras e os entraves existentes para a permanência e o êxito acadêmico; e por fim, indica propostas para o enfrentamento das determinações responsáveis pela baixa efetividade do PBP e demais ações de permanência. A partir da perspectiva histórico-crítica e dialética, a pesquisa passou por revisão bibliográfica, para embasar categorias identificadas: como consciência crítica (Iasi, 2001), descolonialidade (Quijano, 2015), radicalidade transformadora (Freire, 1991), educação como manejo do mundo (Luciano, 2019) e multiculturalismo (hooks, 2017). Foram usados, também, o estudo documental e a história oral temática construída com servidoras e estudantes por meio de entrevistas semiestruturadas. As informações e dados, resultado do estudo, foram submetidos à análise de conteúdo e a caracterização das políticas de acesso e permanência; e a análise das entrevistas foi realizada por meio da triangulação dos dados, quando foram indicados subsídios para uma política de permanência que oportunize àqueles(as) estudantes a conclusão de suas graduações. Com o desenvolvimento da pesquisa identificou-se que: 1. A academia não tem cumprido com um dos objetivos do PBP quanto ao acompanhamento efetivo dos(as) estudantes e tampouco disponibiliza programas para além do caráter econômico, ou seja, que contemplem as especificidades dos(as) estudantes; 2. O programa não tem conseguido absorver toda a demanda por conta do limite orçamentário, principalmente entre 2016 e 2023; 3. A atualização do PBP, por meio da Portaria MEC nº 1999, 2023, ainda que tenha estendido seu prazo de permanência, não foi o suficiente, uma vez que as perspectivas e cosmologias desses grupos étnico-raciais possuem um significado de temporalidade diferenciado, requerendo um tempo maior para a conclusão da graduação; 4. O PBP não tem sido o suficiente para contemplar um percurso acadêmico equitativo. Dito isso, entende-se que tornar a política de permanência Lei, assim como o é a política de acesso, se faz necessário. Da mesma forma, a permanência deve ocupar lugar visceral na gestão da Universidade, com alterações estruturais nos planos de estudo e no currículo político-pedagógico que inclua a temática étnico-racial, além de formação continuada na área. É preciso potencializar os coletivos estudantis indígenas e quilombolas, enquanto possibilidades contra-hegemônicas, dentro do espaço monocultural e monoepistêmico que é o acadêmico. Neste sentido, tece-se considerações sobre uma possível Universidade Tawa, isto é, um espaço acadêmico que seja casa, a casa da transformação construída de forma coletiva e dialógica que reconheça, respeite e valorize as contribuições de todos e todas as estudantes em todos os espaços da instituição com a participação ativa de servidores(as) comprometidos(as) com essas pautas.

Palavras-chave: indígenas; quilombolas; permanência estudantil; Universidade Federal.

ABSTRACT

This thesis focuses on the retention of indigenous and quilombola students in the Federal Universities of Rio Grande do Sul. Its general objective is to discover the elements involved in the development of the Bolsa Permanência Program (PBP), in order to contribute to overcoming the factors responsible for the low effectiveness of the Program. To this end, the work describes the objectives, procedures used, resources applied and results of the implementation of the PBP; analyzes the results obtained with the measures to address the situation of economic vulnerability and with the complementary actions undertaken to control evasion and retention; identifies the driving forces and existing obstacles to retention and academic success; and finally, indicates proposals to address the factors responsible for the low effectiveness of the PBP and other retention actions. From a historical-critical and dialectical perspective, the research underwent a bibliographic review to support identified categories: such as critical consciousness (Iasi, 2001), decoloniality (Quijano, 2015), transformative radicality (Freire, 1991), education as management of the world (Luciano, 2019) and multiculturalism (hooks, 2017). Documentary studies and thematic oral histories were also used, constructed with staff and students through semi-structured interviews. The information and data resulting from the study were subjected to content analysis and the characterization of access and retention policies; and the analysis of the interviews was carried out through data triangulation, when subsidies were indicated for a retention policy that would provide these students with the opportunity to complete their degrees. With the development of the research, it was identified that: 1. The academy has not fulfilled one of the objectives of the PBP regarding the effective monitoring of students, nor does it provide programs beyond the economic aspect, that is, programs that contemplate the specificities of students; 2. The program has not been able to absorb all the demand due to the budget limit, especially between 2016 and 2023; 3. The update of the PBP, through MEC Ordinance No. 1999, 2023, even though it extended its term of permanence, was not enough, since the perspectives and cosmologies of these ethnic-racial groups have a different meaning of temporality, requiring more time to complete the degree; 4. The PBP has not been sufficient to provide an equitable academic path. That said, it is understood that making the retention policy a law, just as the access policy is, is necessary. Likewise, retention must occupy a central place in the management of the University, with structural changes in the study plans and in the political-pedagogical curriculum that include ethnic-racial themes, in addition to continuing education in the area. It is necessary to strengthen indigenous and quilombola student groups as counter-hegemonic possibilities within the monocultural and monoepistemic space that is the academic one. In this sense, considerations are made about a possible Tawa University, that is, an academic space that is a home, a home of transformation built in a collective and dialogic way that recognizes, respects and values the contributions of all students in all areas of the institution with the active participation of employees committed to these issues.

Keywords: indigenous people; quilombolas; student permanence; Federal University.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas no Ensino Superior.....56
Quadro 2 – Produções Acadêmicas com a temática PBP para indígenas e quilombolas.....59
Quadro 3 – Estudantes indígenas e quilombolas com pior desempenho acadêmico/ UFPel (até janeiro de 2021) 64
Quadro 4 – Situação acadêmica geral de estudantes indígenas e quilombolas – UFPel (2020/2021) 66
Quadro 5 – Relação de Universidades Federais que instituíram a Comissão Interdisciplinar/PBP.....73
Quadro 6 – Indígenas e quilombolas ingressantes nas IFES do RS.....91
Quadro 7 – Indígenas e Quilombolas contemplados(as) e não contemplados(as) com o PBP.....97
Quadro 8 – Perfil dos(as) estudantes indígenas entrevistados(as).....133
Quadro 9 – Perfil dos(as) estudantes quilombolas entrevistados(as).....133

LISTA DE ABREVIATURAS

ADAIQ – Programa de Auxílio ao Desenvolvimento Acadêmico Indígena e Quilombola
APEIQ – Apoio Pedagógico Discente dos Estudantes Indígenas e Quilombolas
APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
ATL – Acampamento Terra Livre
CAF – Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas
CAID - Coordenação de Acessibilidade, Diversidade e Ações Afirmativas
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI – Casa do Estudante Indígena
CEIQ – Casa do Estudante Indígena e Quilombola
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF-1988 – Constituição Federal de 1988
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
COCEPE – Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão
CODin – Coordenação de Diversidade e Inclusão
CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
COMGRAD – Comissão de Graduação
CONSUN – Conselho Universitário
CRA – Coordenação de Registros Acadêmicos
COVID – Corona Vírus Disease
DIPPES - Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior
DF – Distrito Federal
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDUFRGS – Escola de Desenvolvimento de Servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ENEI – Encontro Nacional de Estudantes Indígenas
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPRACE – Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISA – Instituto Socioambiental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais
MA – Maranhão
MNU – Movimento Negro Unificado
MONIND – Monitoria de Acompanhamento Discente de Alunos Indígenas
MONIQ – Monitoria Indígena e Quilombola
NSS – Núcleo de Serviço Social
NUAAD – Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade
NUBE – Núcleo de Desenvolvimento Educacional
NUPAD – Núcleo Psicopedagógico de Apoio ao Discente

OIT – Organização Internacional do Trabalho
PAPIQ – Plano de Apoio à Permanência Indígena e Quilombola
PAPDIQ – Programa de Apoio Pedagógico ao Discente Indígena e Quilombola
PASP – Projeto de Apoio Social e Pedagógico
PAVE – Programa de Avaliação da Vida Escolar
PBP – Programa Bolsa Permanência
PCD – Pessoa com Deficiência
PET – Programa de Educação Tutorial
PL – Projeto de Lei
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAR – Programa de Auxílio Alimentação para Estudantes com Necessidades Alimentares Restritivas
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROAAF – Programa de Ações Afirmativas
PROGRAD – Pró-reitora de Graduação
PSE – Processo Seletivo Especial
PT – Partido dos Trabalhadores
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS – Rio Grande do Sul
SISBP – Sistema de Gestão do Bolsa Permanência
SiSU – Sistema de Seleção Unificada
SEI – Sistema Eletrônico de Informações
SESU – Secretaria de Educação Superior
STIC - Subsecretaria de Tecnologia da Informação e Comunicação
STF – Supremo Tribunal Federal
TEM – Teatro Experimental do Negro
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFAPE – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFCA – Universidade Federal do Cariri
UFCat – Universidade Federal do Catalão
UFCSPA – Universidade Federal das Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPel – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS – Universidade Federal do Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UNB – Universidade Federal de Brasília
UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB – Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: sobre o lugar de onde falo.....	13
1	CAPÍTULO I: ACESSO E PERMANÊNCIA: UMA VISÃO HISTÓRICO CRÍTICA DAS ORIGENS À ATUALIDADE.....	20
1.1	Território e identidade indígena e quilombola: processos legais e literários a caminho da educação.....	20
1.2	O protagonismo dos Movimentos Negro, Indígena e Quilombola brasileiros na luta pela educação.....	27
1.2.1	O Movimento Negro.....	29
1.2.2	O Movimento Indígena.....	34
1.2.3	O Movimento Quilombola.....	37
1.3	O PBP e as políticas de permanência: origens e caracterização.....	40
1.4	Colonialismo e colonialidade: a arquitetura do racismo.....	49
2	CAPÍTULO II: O PORQUÊ DA PESQUISA.....	55
2.1	Construindo a pesquisa.....	55
2.1.1	Primeira aproximação sobre desempenho acadêmico de estudantes indígenas e quilombolas: o caso da UFPel.....	61
2.1.2	Estudo exploratório sobre a Comissão Interdisciplinar de Permanência.....	69
2.2	Percursos Metodológicos.....	77
2.2.1	Sob à luz da oralidade: a história oral e a história oral temática.....	81
3	PESQUISANDO PARA CONHECER, CONHECENDO PARA PESQUISAR: DIALOGANDO COM AS IFESs.....	88
3.1	A Universidade de Portas Abertas.....	90
3.1.1	A permanência: um diagnóstico a partir das IFESs.....	93
3.2	Políticas de acesso e permanência: sob o olhar das que atuam.....	102
3.2.1	O legado de Augusto Ópë da Silva: política de acesso às IFESs do RS.....	102
3.2.2	“O estudante que vem pra cá ele traz também toda sua comunidade” (*sic)*: diálogos sobre ingresso.....	104
3.2.3	“A política existe, mas quem se compromete com a política?” (*sic*): aplicação, monitoramento e avaliação.....	109
3.2.4	“A Universidade é uma engrenagem muito complexa” (*sic*): ensino, pesquisa e extensão articulados para permanência de indígenas e quilombolas.....	119
3.2.5	A permanência estudantil: forças propulsoras e entraves existentes (parte 1)	121
3.2.6	“A gente ainda tem muito que avançar” (*sic*): o que mais fazer para uma permanência efetiva.....	125
3.2.7	“Nós somos polvos, um braço pra cada lado, não somos servidores” (*sic):* sobre a estrutura ou a falta dela.....	127
3.2.8	Comissão Interdisciplinar de Permanência de Indígenas e Quilombolas: atuação, participação e impacto.....	130
4	“O MEU PAÍS É MEU LUGAR DE FALA”: OUVINDO AS VOZES DO DISSENSO.....	132
4.1	Do território para a Universidade: motivação e ingresso.....	135
4.2	Permeando a Universidade: sobre acolhida e inclusão.....	140
4.3	A permanência estudantil: forças propulsoras e entraves existentes (parte 2)	147
4.3.1	Pintando a Universidade de Jenipapo e Urucum.....	151
4.3.2	Acolhida, inclusão e o ser mulher, indígena, quilombola e mãe no meio acadêmico.....	159

4.4 A Comissão Interdisciplinar de Permanência para Indígenas e Quilombolas: "pra inglês vê" (*sic*)..... 162
5 CONSIDERAÇÕES PARA UMA UNIVERSIDADE TAWA..... 166
5.1 A construção do processo de consciência crítica: do "eu" para o "nós", do "nós" para o "todos(as)" 167
5.2 Uma Universidade Tawa: descolonizar para transformar, transformar para descolonizar..... 178
CONSIDERAÇÕES FINAIS: todos(as) precisam de todos(as)..... 195
REFERÊNCIAS..... 200
APÊNDICES..... 210
ANEXOS..... 218

INTRODUÇÃO: Sobre o lugar de onde eu falo

Inicio este trabalho partindo da premissa de que a construção da consciência[2] se dá a partir das relações sociais que estabelecemos com as demais pessoas e a natureza, e vamos interiorizando no decorrer de nossas vidas. Portanto, é por meio desta interação que estamos constantemente sendo transformados(as) e transformando nosso modo de ver e perceber a realidade.

Em 04 de fevereiro de 2010, quando tomo posse como técnica-administrativa da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ocupando o cargo de Assistente Social junto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), começo a trabalhar na garantia de permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social através da concessão de programas estudantis como Auxílio Alimentação, Transporte, Moradia, Instrumental Odontológico, Pré-escolar etc. Tem início, assim, a minha jornada em defesa de uma política de assistência estudantil cada vez mais ampla e inclusiva, para oportunizar que os filhos e as filhas da classe trabalhadora concluíssem suas graduações numa Universidade Federal.

Ainda sem políticas de ação afirmativa, a UFPel apenas contemplava dentre suas ações a questão de classe e para aqueles(as) que acessavam o ensino superior seja por meio do vestibular (mais tarde pelo Sistema de Seleção Unificada -SISU através das médias resultantes das provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), seja do Programa de Avaliação da Vida Escolar (PAVE).

No segundo semestre de 2012, por iniciativa e forte articulação do Movimento Negro de Pelotas em conjunto com as demais organizações da sociedade civil e servidores(as) UFPel, iniciou-se um movimento em defesa da imediata implementação da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas Sócio raciais, nesta Universidade. Movimento esse que começou no ano anterior quando estudantes de graduação da própria instituição criaram o chamado "Fórum Cotassim". E, ao ser designada pela PRAE para representá-la naquela construção, enquanto servidora, acabei também me aproximando do Fórum e das discussões por ele pautadas.

Foram meses de reuniões que discutiram a viabilidade de já reservar, em janeiro de 2013, 50% das vagas da UFPel à política de cotas[3], pois era argumentado que se comparada às

---

[2] "A consciência é gerada a partir e pelas relações concretas entre os seres humanos, e desses com a natureza, e o processo pelo qual, em nível individual, são capazes de interiorizar relações formando uma representação mental delas" (IASI, 2007, p. 14).

[3] Importante lembrar que a Lei previa sua aplicação imediata, porém de forma gradual. Em 2013 teriam que ser reservadas, pelo menos, 12,5% do número de vagas ofertadas pelas Universidades Federais e Institutos Federais e nos anos seguintes sua implantação deveria ocorrer de forma progressiva ao longo dos próximos quatro anos, até chegar à metade da oferta total do ensino público federal.

Universidades coirmãs: Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); a UFPel estava muito aquém, pois até a promulgação da Lei nunca existiu qualquer reserva de vagas para as minorias políticas como já vinha ocorrendo há alguns anos naquelas instituições.

Os argumentos por parte da instituição pautavam-se principalmente dentro da questão da viabilidade de pessoal, sobretudo servidores(as) técnico(a)-administrativos(as), e de infraestrutura que conseguisse acolher os(as) novos(as) estudantes, garantindo o acesso à política de cotas àqueles(as) que de fato fossem sujeitos(as) de direito.

Ocorre que, após vários estudos e previsões para o primeiro ano da Lei de Cotas na UFPel, entendemos que seria inviável garantir 50% das vagas às políticas de ação afirmativa já no primeiro ano, correndo-se o risco de inevitavelmente permitir o acesso de estudantes que não correspondiam ao perfil, ou do processo se tornar lento demais, dificultando a ocupação das vagas dentro de um prazo que não prejudicasse os que eram de fato sujeitos de direito. Um exemplo disso estava na própria PRAE, que contava na época com apenas 5 (cinco) Assistentes Sociais para atender uma demanda que aumentaria de aproximadamente 800 (oitocentos) estudantes que solicitavam acesso aos programas estudantis no início de cada ano, para cerca de 2 (dois) mil ingressantes, cuja documentação deveria ser analisada para comprovar a renda per capita familiar de 1,5 salário-mínimo para acessar à vaga, assim como aos programas da PRAE. E, esta análise implicaria num processo burocrático extremamente moroso e desgastante para todos(as) os(as) envolvidos(as).

Diante desta realidade, o "Fórum Cotassim!", que se ampliou e aglutinou todos os movimentos pró-cotas, além de servidores(as) e membros da sociedade civil que compartilhavam da mesma pauta, decidiu por aceitar a garantia da reserva de 40% das vagas em janeiro de 2013 para fins de ação afirmativa e aumentando o percentual para 50% para ingresso em 2014, dois anos antes de finalizar o prazo exigido por Lei para que as Universidades se adequassem. A medida foi aprovada pelo Conselho Universitário da UFPel por meio da Resolução nº 06 de 13 de novembro de 2012[4].

Minha imersão no trabalho profissional, minha aproximação com toda aquela discussão e com todos os grupos que compunham o "Fórum Cotassim!" me fez despertar não só para um problema de classe social com a qual sempre trabalhei e centrei minhas pesquisas, análises e escritas tanto na graduação quanto no mestrado, mas também para a questão de raça dentro da política de acesso à educação superior. Conheci e reconheci a luta do Movimento

[4] Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2010/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-06.2012-CONSUN.pdf] Acesso em: 17 mai. 2023.

Negro e Indígena na garantia de um direito que foi negado de seus antepassados desde sempre na história desse país. Me fez uma militante da política de cotas e de permanência dentro e fora do espaço acadêmico e me aguçou um olhar atento para toda e qualquer possibilidade de fraudes ou de obstáculos que pusessem em xeque as políticas de ação afirmativa.

Relutei por algum tempo em adentrar nessa temática sempre questionada pelo lugar de fala, por não ser negra, quilombola nem indígena. Porém, passei a entender que na verdade o lugar de fala é aquele de alguém que está se posicionando acerca da estrutura. Então, todos e todas nós temos lugares de fala comprometidos(as) não apenas com relação a cor da pele, à etnia, ao gênero, a orientação sexual ou a classe. Mas o lugar de fala que tem a ver com o compromisso ético-político com a superação das estruturas que excluem, que nos colocam no lugar de subalternidade.

Então, falo do lugar de mulher, branca, que estudou do ensino fundamental ao médio em escola pública, Assistente Social, servidora pública federal, filha de mãe vendedora ambulante e esteticista e pai chapeador, e hoje me entendendo num lugar de privilégio pela pertença racial. Apesar de não sentir a dor no corpo, resultado de todo racismo[5] e discriminação sofrida historicamente pelas pessoas negras e indígenas, me permito sentir a dor do outro(a) e me importo, pois não me vejo plenamente livre enquanto outras pessoas forem prisioneiras, ainda que suas correntes não sejam as mesmas minhas[6]. Por isso, meu engajamento na luta antirracista está também dentro do que nos ensina a filosofia africana *Ubuntu*: "eu sou o que nós somos"; ou em seu sentido cosmológico: "eu somente sou feliz se todos forem felizes" (Mattos, 2020, p.330).

Neste contexto, adentro à temática étnico-racial, especificamente no que refere à implementação das políticas de ação afirmativa e a permanência estudantil, realizando um estudo preliminar que teve como objetivo identificar a situação acadêmica de estudantes indígenas e quilombolas ingressantes pela política garantida através da Lei de Cotas Sócio Raciais, e que estão incluídos(as) nas políticas de permanência da UFPel. Busquei com este estudo ter um panorama dessas políticas nessa instituição e traçar estratégias para seu fortalecimento, pois no ano seguinte ao do estudo, em 2022, a Lei seria revista justamente por um governo avesso à garantia de direitos às minorias contempladas pela referida Lei.

---

[5] A tipificação do racismo como crime inafiançável e imprescritível na Constituição de 1988 foi regulamentada pela Lei Caó de n. 7.716/89, e recentemente foi instituída a Lei n. 14.532/2023 que tipifica a injúria racial como crime de racismo.

[6] Frase adaptada inspirada na escritora feminista norte-americana Audre Lorde que disse: "Eu não sou livre enquanto alguma mulher não o for, mesmo quando as correntes dela forem muito diferentes das minhas."

O estudo realizado, além de evidenciar que até dezembro de 2021 a evasão correspondia a 17,64% e a retenção a 80,64% de um total de 62 estudantes indígenas e quilombolas, fez emergir questionamentos sobre os motivos que geram estes altos índices de retenção e de evasão, considerando que após o ingresso eles(as) podem acessar outros programas sociais previstos no plano de permanência, exatamente para buscar assegurar o êxito acadêmico.

Dentre os programas de permanência, a UFPel aderiu, ainda em 2013, ao Programa Bolsa Permanência (PBP) que será aprofundado mais adiante. Este entre outras questões demandava das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a constituição de uma

> Comissão Interdisciplinar com a participação de indígenas ou quilombolas e membros da sociedade civil para auxiliar na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnico dos estudantes indígenas e quilombolas, bem como no acompanhamento de tais estudantes no processo de adaptação acadêmica, sempre que houver estudantes indígenas ou quilombolas beneficiados[7] (Brasil, 2013).

É importante destacar que dentro do processo de acompanhamento e adaptação está prevista a regulamentação da política de permanência onde constem os critérios para que haja de fato a acolhida, inclusão e estratégias para a constância daqueles(as) estudantes no meio acadêmico.

Identifiquei que a UFPel instituiu a primeira Comissão Interdisciplinar para Auxiliar na Comprovação e Fiscalização da Condição de Pertencimento Étnico dos Estudantes Indígenas e Quilombolas em 2014, a qual se manteve em atividade até 2019, mas, como o próprio nome supõe se restringia apenas a comprovar e fiscalizar a condição de pertencimento étnico-racial dos(as) estudantes que pleiteavam acesso ao PBP. Cabe mencionar que entre as três recomposições da Comissão que ocorreram naquele período (em 2014, 2017 e 2018), até que as Portarias fossem publicadas, a documentação dos(as) estudantes para acesso ao PBP era analisada e este concedido *ad referendum* por professores(as) estudiosos(as) da área e gestores da instituição, o que seguiu ocorrendo desde sua dissolução em 2019 até dias atuais. Em dezembro de 2022, iniciou-se nova tentativa de instituir outra Comissão, agora sim, acrescentando o acompanhamento e a adaptação acadêmica como prevê a portaria, e tendo também como competência a regulamentação da política de permanência.

Estas duas problemáticas identificadas no estudo preliminar, sendo elas: os altos índices de retenção e evasão e o fato de não se ter consolidado uma efetiva política de

[7] Conteúdo na íntegra disponível em: [http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf] Acesso em: 12 fev. 2023.

permanência para indígenas e quilombolas na UFPel, mesmo com a instituição da Comissão Interdisciplinar e a regulamentação da política, após quase 10 anos da Portaria 389/2013, despertou o desejo de conhecer melhor esta realidade nas demais Universidades Federais. Porém, o limite de tempo previsto e os recursos humanos disponíveis para a sua realização, impediram a ampliação para todas as demais Universidades do país. Por isto, para a elaboração da tese, optei pela delimitação do campo de aplicação da pesquisa ao estado do Rio Grande do Sul (RS), por ser o lócus geográfico onde vivo e exerço a minha atuação profissional, e de cujo contexto sócio-histórico e cultural, emerge toda a inquietação diante da problemática que será foco da pesquisa.

Nos 15 anos de trabalho junto à política de ação afirmativa com recorte social e minha aproximação com o "Fórum Cotassim!", lá no início da configuração das políticas afirmativas na UFPel, me despertou a vontade e iniciativa de aprofundar meus conhecimentos sobre a temática, mas para além do social, buscando, principalmente nesses últimos quatro anos, sempre realizar a intersecção com a questão étnico-racial por entender que esta não se esgota na relação de classe.

Quando se resgata historicamente a luta dos Movimentos Negro, Indígena e Quilombola por direito de acesso à educação identifica-se que as discussões protagonizadas por eles – em torno das políticas de ação afirmativa – estavam todas pautadas dentro de uma perspectiva de raça e etnia prioritariamente. O foco, portanto, seria a reserva de vagas nas IFES às pessoas negras (pardas e pretas), indígenas e quilombolas, sem englobar a questão social na reserva de vagas.

Ocorre que se iniciou, dentro e fora do parlamento brasileiro, inúmeras contestações que argumentavam o caráter racista da proposta. Ou seja, alegavam que construir políticas de cunho exclusivamente étnico-racial propiciava que a sociedade adjetivasse a política como uma medida racista, afinal, insistiam eles (hegemonicamente homens e brancos): "vivemos no país da democracia racial."

A autora Vanessa Machado (2020) vai apresentar toda essa trajetória burocrática e de "campo de batalha" que resultou na política de ação afirmativa na educação atual, e vai destacar que uma política que deveria ser unicamente de cunho étnico-racial, acabou ampliando-se para a garantia de direitos a estudantes provenientes da escola pública e com recorte social, e apenas um pequeno percentual do ingresso à IFES destinado àquela questão, retirando seu protagonismo.

O resgate desse protagonismo é fundamental para que haja, de fato no Brasil, uma política reparatória e compensatória de todas as privações com as quais têm convivido

historicamente os grupos étnico-raciais mencionados na política. Para isso, além do acesso à educação – e aqui tratamos da educação superior em virtude do meu lugar de trabalho e de onde enxergo a política – é preciso sistematicamente e insistentemente pensar mecanismos que assegurem a permanência daqueles(as) estudantes como um todo, mas principalmente de indígenas e quilombolas por todas suas especificidades enquanto grupos que têm uma perspectiva de mundo avessa da hegemonia branca e ocidental.

Pensando nisso e tendo como base a baixa efetividade da política de permanência na UFPel delineio o seguinte problema de pesquisa:

Quais são os elementos que estão interferindo no alcance dos objetivos do PBP para estudantes indígenas e quilombolas, nas Universidades Federais do RS, considerando a previsão de acompanhamento daqueles(as) no que se refere à situação de vulnerabilidade socioeconômica e à adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico?

Com o intuito de responder ao problema apresentado e ir alinhavando a pesquisa no sentido de pensar estratégias/subsídios para superar a realidade de evasão e retenção daqueles grupos étnico-raciais entendo a necessidade de responder aos seguintes questionamentos:

As Universidades Federais têm conseguido concretizar políticas específicas para o acolhimento e permanência dos(as) estudantes indígenas e quilombolas no meio acadêmico para fins de controle da retenção e evasão acadêmicas? As ações de permanência desenvolvidas nas Universidades Federais abrangem projetos de extensão que permitam a interlocução com as Comunidades Quilombolas e Indígenas e vice-versa? E, caso sim, de que forma elas têm se materializado? As Universidades Federais têm construído medidas de alteração do currículo acadêmico que contemplem a diversidade epistêmica dos(as) estudantes indígenas e quilombolas? E ainda: os(as) indígenas e quilombolas têm tido a oportunidade de atuar no espaço acadêmico como partícipes ativos no processo de construção da política que reflete diretamente na consolidação daquele espaço enquanto território também pertencente a eles(as) e seus pares? Quais são e como são desenvolvidas as ações complementares ofertadas para estudantes indígenas e quilombolas, para a superação da vulnerabilidade socioeconômica e de suas dificuldades específicas de aprendizado acadêmico? E quais são os seus resultados? Por fim: os objetivos do PBP no acompanhamento de estudantes indígenas e quilombolas no que se refere à situação de vulnerabilidade socioeconômica e à adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico, para fins de superação de evasão e retenção, têm sido atingidos pelas Universidades Federais do RS?

A partir do problema apresentado e das questões que foram surgindo já no projeto de pesquisa, e que resultou na presente tese, a mesma traz no primeiro capítulo intitulado: *ACESSO*

E PERMANÊNCIA: uma visão histórico crítica das origens à atualidade, onde é realizada uma revisão de literatura sobre a temática, apresentando com alguns dos conceitos-chave que foram costurando este trabalho.

No segundo capítulo, apresento a pesquisa em si. Intitulado: *O PORQUÊ DA PESQUISA*, vou traçando os caminhos percorridos para chegar até ela, e como foi estruturada para conseguir responder ao problema e aos objetivos que me desafio atingir.

Já no terceiro capítulo: *PESQUISANDO PARA CONHECER CONHECENDO PARA PESQUISAR: dialogando com as IFES*s, apresento as falas das servidoras públicas, agentes que trabalham com a política de permanência dentro das IFES estudadas, para traçar um panorama de como tem se pensado e operacionalizado a política a partir de um olhar institucional.

O capítulo quarto*, "O MEU PAÍS É MEU LUGAR DE FALA": ouvindo as vozes do dissenso*, é um momento reflexivo e de quebra de paradigmas importante, a partir das falas dos(as) estudantes indígenas e quilombolas. Nele é possível conhecer como as políticas de acesso e permanência vêm sendo trabalhadas em cada IFES e quais as avaliações que esses(as) estudantes têm sobre elas, seus limites e suas possibilidades, além de toda a resistência e luta travada para garantia da permanência.

No quinto e último capítulo chega o momento de tecer *CONSIDERAÇÕES PARA UMA UNIVERSIDADE TAWA*. Momento de nos aproximarmos da discussão sobre uma outra Universidade possível, uma *Pluriversidade* (Sarango, 2015) que rompa a hegemonia de um conhecimento único. A partir de todos os estudos e diálogos que consegui travar nesse processo complexo que é a elaboração de uma tese – ainda mais numa construção que iniciou em meio a uma pandemia e cuja aplicação da pesquisa passou por greve e enchente de grande proporção no RS – realizo a triangulação dos dados obtidos no percurso da pesquisa com a expectativa de poder indicar subsídios para uma política de permanência que oportunize aos(às) estudantes melhores condições para a conclusão de suas graduações. Aqui aproximo do diálogo a viabilidade de uma transcoletividade dialógica, quer dizer, a possível interlocução entre os diferentes grupos étnico-raciais para a luta comum por permanência de qualidade sem renunciar às suas especificidades.

Encerro este trabalho com sistematização dos achados da pesquisa para responder ao problema aqui apresentado, pontuando os limites da política de permanência, em especial do PBP-MEC, numa sociedade permeada por violências contra as minorias políticas e retomo subsídios pontuados no último capítulo para afirmar que nessa engrenagem complexa que é a Universidade, todos(as) precisam de todos(as).

CAPÍTULO I: ACESSO E PERMANÊNCIA: UMA VISÃO HISTÓRICO CRÍTICA DAS ORIGENS À ATUALIDADE

Não é possível analisar a permanência estudantil de indígenas e quilombolas sem antes trazer, ainda que de forma sucinta, os caminhos históricos, políticos e sociais que foram percorridos e protagonizados pelos Movimentos Negros, Indígenas e Quilombola do nosso país no que tange à garantia de acesso ao direito à educação formal, e que resultaram também na política aqui estudada. Além dos fatos que contribuíram para dar origem os programas estudantis e ao PBP-MEC, julga-se importante caracterizá-los como possibilidade de política descolonial que deve ser operacionalizada concomitantemente às políticas de ação afirmativa. Na presente revisão de literatura apresenta-se algumas categorias principais do tema da presente tese, dialogando com autores e autoras que vêm possibilitando pensar conhecimentos e epistemologias para além das que a acadêmica impõe como hegemônicas.

1.1 Território e identidade indígena e quilombola: processos legais e literários a caminho da educação

Este item aborda a literatura e as legislações que possibilitaram aos povos indígenas e quilombolas garantirem seus territórios e, com eles, a preservação de suas identidades ancestrais. Também se debate o importante papel dos movimentos negros, indígenas e quilombolas na luta antirracista e anticapitalista, assim como suas ações mais incisivas na democratização da educação para compreender melhor a criação dos programas de acesso e permanência, em especial o PBP-MEC, e de como eles vêm sendo implementados.

A Constituição Federal de 1988 (CF-1988), ou Constituição Cidadã, como ficou conhecida, foi também um marco importante para os povos indígenas e para as Comunidades Remanescentes de Quilombos quanto à garantia de direitos, principalmente referente à terra e ao acesso à educação escolar básica e superior. Indígenas e quilombolas tornaram-se a partir dela sujeitos de direitos e sua promulgação foi fundamental para possibilitar a implementação de políticas públicas para essas populações, preservando e fortalecendo seus costumes e suas tradições.

A CF-1988 define como povos indígenas aqueles cidadãos plenos e que têm direitos originários (que antecedem à existência do Estado brasileiro) sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Ela também assegura, em seu artigo 231, o direito à diferença para os(as) indígenas respeitando à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Já em seu artigo 210, §2º, a CF-1988 assegura a utilização de suas línguas maternas e seus

procedimentos específicos de aprendizagem, possibilitando uma educação escolar básica condizente com os princípios desses povos.

Após a CF-1988, debruçou-se em torno de efetivar o que ali estava pautado para fins de garantir o acesso à educação escolar diferenciada e intercultural, multilíngue e comunitária. Dois decretos foram fundamentais nesse processo[8]: o Decreto nº26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, sendo esta competência do MEC; e o Decreto 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

Deste último decreto, destaca-se a determinação em seu artigo 1º de que a organização da educação escolar indígena deverá ter a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades, evidenciando que qualquer assunto e/ou demandas sobre/dos povos indígenas devem ser materializadas em conjunto e concordância com eles.

O reconhecimento desses povos – a partir de 1988 como sujeitos de direitos – resultado do protagonismo do Movimento Indígena, como será visto mais adiante, foi o que moldou as políticas e a opinião pública para possibilitar políticas afirmativas para acesso também à educação superior no Brasil.

De acordo com o último Censo, realizado pelo IBGE em 2022, o Brasil tem 1.693.535 pessoas indígenas, correspondendo a 0,83% de sua população total. Até abril de 2024 o Brasil contava com 528 Terras Indígenas homologadas e reservadas, segundo informações do Instituto Socioambiental (ISA)[9].

Diferente do que aconteceu nos anos do (des)governo Bolsonaro no qual não houve homologação ou novos registros de terras indígenas, no governo Lula as demarcações vêm ocorrendo, ainda que em passos lentos[10]. Segundo a Agência Pública de Jornalismo Investigativo, Bolsonaro cumpriu com veemência a promessa feita nas eleições de 2018:

> seu governo não demarcou nenhum centímetro de terra indígena ao longo de quatro anos. Mas a paralisia no processo de demarcação não ficou restrita à fase de homologação – a que depende da caneta presidencial. Nas etapas anteriores, que cabiam à FUNAI e ao Ministério da Justiça, o governo usou uma série de recursos e

[8] Sobre a Lei 11645, de 2008, também importante na consolidação do direito à educação indígena abordaremos mais abaixo.

[9] Notícia completa disponível em:[https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/governo-federal-anuncia-demarcacao-de-duas-terras-indigenas-saiba-quais#:~:text=Com%20os%20atos%2C%20que%20foram,de%20108.075.186%20de%20hectares]. Acesso em 09 jan. 2025.

[10] Para melhor entender essa afirmação, ler *Nossa Terra, Nossa Vida: Carta dos Povos Indígenas do Brasil aos Três Poderes do Estado Brasileiro*, 2024. Disponível em: [https://apiboficial.org/files/2024/10/Carta-Pol%C3%ADtica-Mobiliza%C3%A7%C3%A3o-Nacional-Ind%C3%ADgena.pdf] Acesso em: 15 jan. 2025.

> justificativas para retardas todos o processo de demarcação de centenas de territórios (APUBLICA, 2023)[11].

Quanto aos dados da educação observou-se um aumento na alfabetização da população indígena no Brasil de 84,9% (1,0 milhão), das 1,2 milhão de pessoas indígenas, se comparado às 76,6% identificadas pelo Censo de 2010. Ainda assim, esse número segue abaixo da médica nacional que foi de 93% também em 2022 e de 90,4% em 2010[12]. Observou-se através do Censo de 2022 que a taxa de analfabetismo entre as pessoas indígenas é de 16,1%, ou seja, quase quatro vezes maior que a dos(as) brancos(as)[13].

Sobre o acesso ao Ensino Superior, não foram encontrados dados gerais recentes sobre o número de estudantes indígenas nas Universidades. O último Censo da Educação Superior (INEP, 2023) apresenta apenas os dados de estudantes indígenas em graduações específicas e dados daqueles(as) que são egressos(as) do Ensino Médio e acessaram imediatamente o Ensino Superior[14].

No Censo do ano anterior, de 2022, observou-se que apenas 0,5% do total de estudantes matriculados(as) no ensino superior era indígena, ainda que se tenha observado um aumento significativo de ingressantes desde 2011. Dados do IBGE e do INEP mostram que em 2011 o Brasil tinha 9764 estudantes indígenas nas Universidades, número que foi para 41.900, representando 5 vezes mais estudantes universitários(as), ou seja, um crescimento de 374% (INEP, 2024). Quanto aos(às) concluintes, os dados mostram que naquele ano 5.794 estudantes indígenas concluíram seus cursos, o que representa 0,5% do total.

Outro dado importante refere-se ao número de professores(as) indígenas de Ensino Superior. Também de acordo com o Censo da Educação Superior, dos mais de 483 mil docentes, apenas 492 ou 0,2% eram indígenas (INEP, 2024).

Em se tratando de quilombolas, a CF-1988 no art. 68 estabelece que "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos".

---

[11] Da reportagem *Nenhum centímetro de terra indígena': como o governo Bolsonaro agiu para cumprir promessa.* Disponível em: [https://apublica.org/2023/04/nenhum-centimetro-de-terra-indigena-como-o-governo-bolsonaro-agiu-para-cumprir-promessa/] Acesso em: 10 jan. 2025.

[12] Informações disponíveis em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41481-censo-2022-alfabetizacao-sobe-entre-indigenas-mas-segue-menor-que-a-media-nacional] Acesso em: 09 jan. 2025.

[13] Disponível em:[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=Dados%20do%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%20de,foi%20de%207%2C0%25.] Acesso em: 10 jan. 2025.

[14] Informações disponíveis em: [https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf] Acesso em: 09 jan. 2025.

Além do direito ao reconhecimento da propriedade da terra, a CF-1988, por meio dos Artigos 215 e 216, garante direitos culturais e sociais aos(às) quilombolas para poderem criar e vivenciar seus costumes e tradições dentro de suas reconhecidas comunidades. Por meio do texto constitucional recorda-se de Almeida (2011) quando diz que os(as) quilombolas constituem uma etnia, pois, entre outras questões, têm consciência de seus direitos étnicos à terra e assume uma posição reivindicatória quanto a esses.

Pela primeira vez um Censo Demográfico do IBGE reconhece as pessoas quilombolas em seus dados. De acordo com ele, datado de 2022, tem no Brasil 1.327.802 quilombolas, o que representa 0,65% do total de habitantes do país. Eles(as) estão distribuídos(as) em 1.696 municípios. Os territórios quilombolas oficialmente delimitados totalizam 494, porém identificou-se que apenas 12,6% dos(as) quilombolas habitam nestes. Apenas no Acre e em Roraima não se verificou a presença de quilombolas.

Abrindo um parêntese, parece importante informar que existe diferença entre comunidade quilombola rurais e urbanas e território quilombola. A primeira, segundo o Decreto 4.887/2003, que "regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombolas", em seu Artigo 2º, fala que

> são considerados remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção da ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Brasil, 2003)[15].

O mesmo Decreto, também em seu Artigo 2º, vai definir como território quilombola "as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural" (Brasil, 2003).

Molet vai dizer que o Decreto 4.887/2003 foi "de suma importância aos remanescentes quilombolas cujas histórias de formação de seus territórios não estão ancoradas diretamente às fugas, mas sim às conquistas de terras e de liberdade durante o sistema escravista" (2020, p. 34). Acrescenta-se aqui toda a importância econômica dessas comunidades que se inicia ainda no período escravagista e segue pós-abolição até os dias atuais, como bem pontua Beatriz Nascimento[16] (2021).

---

[15] Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm] Acesso em: 09 jan. 2025.

[16] "[...] surge o relato do quilombo como um núcleo organizado, que desenvolve relações sociais intrínsecas, assim como relações econômicas e sociais com regiões vizinhas. [...] Esse momento, chamaremos de *paz quilombola*, pelo caráter produtivo que o quilombo assume como núcleo de homens livres, embora potencialmente passíveis de escravidão (Nascimento, 2021, p.86-7).

Hoje, no Brasil há 494 territórios quilombolas onde estão situadas 3752 comunidades quilombolas, sendo que 3056 possuem suas certidões. Estes últimos dados são da Fundação Cultural Palmares, atualizados até abril de 2024 (Palmares, 2024).

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (que a partir do Decreto nº4.887, de 2003, passou a ser a autarquia federal competente pela certificação dos territórios quilombolas) vai dizer que "as comunidades quilombolas são grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana – que se autodefinem a partir das relações especificas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias" (INCRA, 2020).

Importante informar aqui que, também durante o (des)governo Bolsonaro, o Brasil teve o menor número de comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas por ano com relação aos outros governos de 2004 a 2024. Apenas tomando como exemplo as certificações, foram 70, 29, 39 e 61 comunidades certificadas em 2019, 2020, 2021 e 2022, respectivamente. Enquanto em 2023, apenas no primeiro ano do governo Lula, foram emitidas 104 certidões e até 30 de abril de 2024, 51 certidões (Palmares, 2024)[17]. Faz-se essa ressalva para demonstrar mais uma consequência negativa daquele (des)governo no que diz respeito à garantia de direitos às minorias políticas.

Sobre a educação quilombola, especificamente, existe a Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012, que define as diretrizes nacionais para a educação escolar e quilombola na educação básica. Assim como no Decreto 6.861, de 2009 que se refere à participação ativa dos(das) indígenas, destaca-se como um dos objetivos da Resolução, em seu Artigo 6º, inciso IV: "assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme disposto na Convenção 169 da OIT" (MEC, 2012)[18].

Recentemente o MEC criou, através da Portaria nº470/2024, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola, que tem como objetivo "implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da

[17] Disponível em: [https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-departamentos/dpa/comunidades-certificadas/quadro-geral-por-uf-e-regioes-03-06-2024.pdf] Acesso em: 09 jan. 2025.
[18] Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio] Acesso em: 10 jan. 2025.

política educacional para a população quilombola" (MEC, 2024)[19]. A política abrange a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, porém não trata do ensino superior.

O Censo escolar da Educação Básica, em 2020, registrou 275.123 estudantes quilombolas matriculados(as) na educação básica e 2.526 escolas quilombolas no Brasil. Foram identificados(as) 51.252 docentes que atuam nessas escolas em comunidades quilombolas, porém, apenas 3,2% deles(as) realizaram cursos com temáticas das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira e africana (CEERT, 2024).[20]

Seguindo com os destaques do Censo de 2022 do IBGE, foi identificada que a taxa de analfabetismo entre os(as) quilombolas é três vezes maior do que a população geral, ficando em 18,99%. As taxas de analfabetismo entre essa população são maiores nas regiões Sul, Norte e Centro-Oeste do Brasil.

Assim como no caso dos(as) estudantes indígenas, também não foi possível obter dados atualizados sobre o número de estudantes quilombolas no Ensino Superior do Brasil, nem mesmo no Censo de 2022. A recente inclusão dos(as) quilombolas no Censo Demográfico somada a também recente política afirmativa para garantia de acesso desse grupo à Universidade por meio do SISU-ENEM, através da alteração da Lei de Cotas, demonstra o quanto o Brasil está atrasado no cumprimento de legislações cuja operacionalização já deveria ter sido providenciada.

Até o término deste trabalho aguardava-se dados oficiais e atuais sobre o número de indígenas e quilombolas no ensino superior do Brasil, assim como quantos estão contemplados(as) com o PBP-MEC junto ao acesso à informação dos órgãos competentes. Sobre o primeiro, não houve retorno, mas sobre os dados do PBP-MEC, em resposta ao e-mail enviado, foi comunicado que foram alocados R$ 133 milhões para execução das ações do programa no ano de 2022. O PBP-MEC contemplou até o ano informado 12.327 estudantes indígenas e quilombolas e 803 estudantes em situação de vulnerabilidade atendidos(as) pelo programa. "Em 2022 o SISBP, sistema que trata do PBP está em reformulação e atualização pela STIC, que após receber todas as informações de levantamento de atualizações e ajustes da DIPPES, iniciou os tratamentos para desenvolvimento"[21]. A informação não especifica

[19] Informação completa disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq] Acesso em: 10 jan. 2025.
[20] Disponível em: [https://www.ceert.org.br/noticias/100046/projeto-analisa-o-contexto-da-educacao-quilombola-no-brasil] Acesso em: 10 jan. 2025.
[21] Esta foi a última informação dada em resposta ao e-mail para justificar a falta de dados atualizados. Não houve mais contato após a mesma. Maiores informações estão disponíveis em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/bolsapermanencia] Acesso em: 20 jan. 2025.

quantos(as) indígenas e quantos(as) quilombolas contemplados(as), o que acaba prejudicando a análise.

Por meio deste emaranhado de Leis, Resoluções, Decretos, Portarias, dados, índices é possível identificar o quanto que a luta pela educação formal tem sido, juntamente com a luta pela terra, uma bandeira historicamente levantada por estes sujeitos. E que, mais adiante nesse trabalho, será realizada a leitura, a partir das transcrições das vozes dos(as) próprios(as) estudantes, de como a garantia de acesso ao Ensino Superior, e a formação que ele possibilita, é um caminho importante para que no retorno ao território possam seguir lutando e resistindo para preservar seus territórios e identidade ancestral.

Isso porque os territórios indígenas e quilombolas são elementos centrais no processo identitário desses grupos étnicos. Quando se analisa, se dialoga, "interculturaliza-se" com o grupo étnico camponês como o quilombola ou o indígena, é preciso partir da premissa de que o território constitui seu modo de vida e sua identidade e não o contrário como ocorre na sociedade ocidental.

Fala-se em processo identitário, porque nas últimas décadas vê-se (re)surgir o orgulho de ser indígena e quilombola numa sociedade onde, até pouco tempo e em alguns momentos/espaços ainda hoje, esses grupos eram forçados a se esconder, esconder suas culturas, tradições, espiritualidades, cosmologias, para se aproximarem da ocidentalidade branca seja por medo, para sobreviver, seja por vergonha, porque os(as) fizeram acreditar que seus conhecimentos são arcaicos e inferiores, um empecilho à modernidade.

Essa retomada identitária, segundo o antropólogo indígena da etnia Baniwa Gersem Luciano (2006, p. 38) muito se deu por causa do "reconhecimento da cidadania indígena brasileira e, consequentemente, a valorização das culturas indígenas [possibilitando] uma nova consciência étnica dos povos indígenas no Brasil. Ser índio transformou-se em sinônimo de orgulho identitário."

A CF-1988 teve papel crucial nesse processo dando a devida importância aos sujeitos historicamente marginalizados, reconhecendo-os como detentores de direitos que lhes foram abnegados desde a colonização.

Não existe índio genérico, índio não é tudo igual, vai dizer Luciano (2006), assim como não existe quilombola genérico, permite-se acrescentar. Quando se fala em identidade indígena, identidade quilombola não é sobre homogeneizar, padronizar esses grupos de múltiplas etnias, mas colocá-los como sujeitos com objetivos comuns, que estão articulados em uma luta histórica por reconhecimento e valorização. É necessário sempre ressaltar que dentro de algo

comum há uma série de especificidades, com realidades e histórias únicas dentro de territórios diversos.

É do território que vem toda sua ancestralidade, é ali onde descansam os mortos e nascem aqueles(as) que se encarregarão de manter viva sua tradição, que faz com que eles(as) se mantenham vivos(as). É da terra que vem sua sobrevivência, sua existência e por isso resistem historicamente para que dela não sejam expulsos(as). Os grupos com os quais trabalha-se aqui não são simplesmente donos dos seus territórios eles são seus próprios territórios.

Garantir seus territórios significa preservar suas identidades étnicas contra uma política de Estado que, ao longo da história, criou todas as artimanhas para que elas fossem integradas à sociedade branca, ocidental, mantendo as relações de inferioridade, submissão e exploração desta.

1.2 O protagonismo dos Movimentos Negro, Indígena e Quilombola brasileiros na luta pela educação

No período pós Segunda Guerra Mundial, a partir das atrocidades cometidas pelos regimes fascista e nazista além dos conflitos em si, que infringiram o direito à vida, princípio central da dignidade da pessoa humana, viu-se a necessidade de se construir documentos comuns a todos os países oportunizando à população mundial um recomeço, e tendo em vista evitar que a história se repetisse.

Sobre o tema a professora Dra. Flávia Piovesan ressalta em sua tese de doutorado que

> a barbárie do totalitarismo significou assim a ruptura do paradigma dos direitos humanos, através da negação do valor da pessoa humana como valor fonte do direito. Diante dessa ruptura, emerge a necessidade de reconstrução dos direitos humanos, como referencial e paradigma ético que aproxime o direito da moral. Neste cenário, o maior direito passa a ser, adotando a terminologia de Hannah Arendt, o direito a ter direitos, ou seja, o direito a ser sujeito de direitos (1996, p. 138).

Naquele contexto, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas publicou, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)

> como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948).

Na busca por direitos e garantias de forma inalienável para uma condição de vida digna e cidadã, estabeleceu-se, entre outros, o direito à educação como garantia fundamental para tal. Elencada na DUDH, a educação tem caráter fundamental, pois ao permitir a construção e

ampliação do conhecimento oportuniza a criticidade do cidadão capaz, com isso, de revolucionar toda uma sociedade. A educação é responsável, portanto, pela construção da criticidade oportunizando à pessoa pensar, raciocinar e julgar sobre o que lhe é apresentado.

Ao preconizar a educação como um direito humano fundamental a DUDH em seu art. 26, estabelece que:

> 1. Toda a pessoa tem direito à instrução. A instrução deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. A instrução elementar é obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos; bem como a instrução superior, está baseada no seu mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm um direito preferencial para escolher o tipo de educação que será dada aos seus filhos (ONU, 1948).

Duas questões chamam atenção neste artigo e parece relevante abrir um parêntese: a primeira está no fato da educação ser direito de toda pessoa, mas a gratuidade da educação ser garantida ao menos no ensino fundamental, ou seja, restringindo o direito universal à educação básica, possibilitando que a nível técnico e superior seja privatizada. A segunda coloca o ensino superior aberto a todos(as) em plena igualdade, mas reduz seu acesso à meritocracia, quando se sabe que esta não existe sem igualdade de condições, situação impossível na sociedade capitalista[22].

Com forte mobilização e participação de organizações da sociedade civil e inspirada na DUDH, em 05 de outubro de 1988 é promulgada a nossa CF-1988, que surge após um longo período de grave negação de direitos durante a Ditadura Militar (1964-1985). Baseada nos princípios democráticos e da dignidade humana, a Constituição tem compromisso com os tratados internacionais, e torna os direitos fundamentais imutáveis e irrevogáveis. Dando maior destaque aos direitos sociais e humanos, nela o acesso universal e irrestrito à educação é garantido.

Em seu art. 205, a CF-1988 dispõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para

[22] Dados do relatório de 2022 do IBGE informam que existe no Brasil 11,4 milhões de pessoas analfabetas. Ainda, segundo o mesmo órgão, cerca de 1/3 dos(as) brasileiros(as) são analfabetos(as) funcionais. Estes dados revelam que o país fica muito aquém da meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de zerar o analfabetismo até 2024. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=Dados%20do%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%20de,foi%20de%207%2C0%25.] Acesso em: 10 jan. 2025.

o trabalho". Desde então, se luta pela criação de políticas no sentido de universalizá-la, tornando-a mais inclusiva, plural e diversa.

Importante destacar que Movimento negro, indígena e quilombola e educação são categorias indissociáveis quando se trata de Brasil. Isto porque a luta pelo direito à educação tem sido constante e prioritária desde antes mesmo da abolição da escravatura, quando, para além de todas as violências sofridas, o povo negro escravizado e os povos indígenas também eram privados da alfabetização, do letramento.

No período pós-abolição, ainda que a Proclamação da República em 1889 tenha universalizado o direito à cidadania, constava na Constituição Federal de 1891 que os indivíduos não alfabetizados não tinham direitos políticos, situação da maioria da população negra e indígena. Essa inexistência da igualdade política invalidou, na prática, vários dos supostos avanços dessa teoria sobre a democracia (Domingues, 2005). Neste contexto, espaços clandestinos foram utilizados para a alfabetização da população negra[23].

No período Republicano, ações individuais de pessoas negras e também espaços coletivos de resistência para a alfabetização de trabalhadores negros seguiam sendo possíveis alternativas. Ações que vão desde as salas de aula oportunizadas e mantidas pela Frente Negra Brasileira (1931), também as "aulas de alfabetização do Teatro Experimental do Negro - TEN (1944) até a Campanha Nacional de Alfabetização iniciada no Congresso do Negro de Porto Alegre (1958), entre outras iniciativas, tem-se a educação como objetivo material das demandas inclusivas pensadas pelos intelectuais negros" (Gomes; Schiavon, 2013, p. 250).

1.2.1 O Movimento Negro

Importante dar destaque a este movimento por seu pioneirismo efervescente, estendendo aos Movimentos indígena e quilombola, pois, apesar das lutas destes últimos por reconhecimento e demarcação de suas terras, os três têm como pauta comum a garantia do direito à educação formal, com inegável protagonismo do Movimento negro.

Por Movimento Negro entende-se

> as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade [...] O Movimento Negro, entendido como sujeito

[23] Sales Augusto dos Santos em seu livro *EDUCAÇÃO um pensamento negro contemporâneo*, ao apresentar uma linha do tempo da luta do povo negro escravizado pela educação destaca o artigo 69 do Decreto 1331A, de 17 de fevereiro de 1854, que "impedia os escravos de frequentarem escolas públicas de primeiras letras" (2014, p. 46). Diante disso, o mesmo autor destaca o importante movimento de resistência de dois professores autodeclarados pretos da época: Pretextato dos Passos e Silva e Philippe José Alberto Júnior, que, mesmo frente a tantas adversidades, criaram alternativas clandestinas para alfabetizar "meninos de cor preta" (ibidem, p. 44).

> político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história, é reconhecido como sujeito do conhecimento (Gomes, 2019 p. 20-23).

Na história da organização e mobilização do povo negro pela educação no país vê-se que até final de 1980 estava focada num discurso mais universalista no acesso à educação muito baseado no que depois constou na CF-1988. Porém, com o passar do tempo identificou-se que o caráter universal, de fato, se restringia a um pequeno grupo, excluindo a maioria das classes populares entre elas a população negra e os povos indígenas.

> Essa nova fase dos movimentos negros se caracteriza sobretudo pelo distanciamento com relação à primeira etapa da organização negra no pós-abolição, tipificada, como um período no qual 'as associações de negros no Brasil tinham uma tendência culturalista e objetivos assimilacionistas', visavam à integração dos negros à sociedade de classes, sem questionar profundamente os princípios fundantes da sociedade, além de terem os valores dos brancos como referência (Santos, 2014, p. 97).

Neste sentido, os movimentos sociais organizados e articulados por negros e negras (Gomes, 2019), e mais especificamente o Movimento Negro Unificado (MNU), combinavam a luta antirracista à luta anticapitalista, realizando a intersecção entre raça e classe e tinham como principal reivindicação a educação formal.

Santos ao citar o primeiro Programa de Ação do MNU, aprovado em seu III Congresso Nacional que ocorreu em 1982 em Belo Horizonte/MG, destaca que "o processo de alienação da criança brasileira se faz sobretudo através da escola, onde se dá o reforço de um conjunto de ideias elitistas que distorce os valores culturais e nega a participação dos oprimidos no processo histórico brasileiro" (Programa de Ação aprovado no III Congresso Nacional do MNU *apud* Santos, 2014, p 98). Portanto, entre as propostas apresentadas pelo MNU para uma educação libertadora no seu III Congresso, destaca-se o que segue:

> - Devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como dos conteúdos do sistema educacional brasileiro, exigindo a colocação, no mesmo nível da história europeia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do Negro e do Índio;
> - Efetuar debates e atividades didáticas anti-racistas e anti-classistas com crianças e adolescentes [...] visando despertar sua consciência negra e crítica para a história do Negro no Brasil, na África e para a luta geral dos oprimidos;
> - Pela participação dos Negros na elaboração dos currículos escolares em todos os níveis e órgãos culturais;
> - Por inclusão da disciplina História da África nos currículos escolares;
> - Por um ensino voltado para valores e interesses do povo Negro e de todos os oprimidos;
> - Por mais vagas nas escolas públicas municipais, estaduais e federais;
> - Por mais bolsas de estudo (*ibidem*, p. 98-99).

O MNU foi o grande protagonista na luta antirracista tanto na educação básica, quanto na educação superior, com conquistas de maior relevância nessa última com a promulgação da Lei de Cotas.

Pode-se citar aqui três pré-requisitos indispensáveis do ponto de vista político e histórico que deram as condições para que movimentos antirracistas, em especial o MNU, pressionassem o Estado brasileiro a adotar políticas (ainda que governamentais) de promoção da igualdade racial: o primeiro diz respeito a própria desconstrução do mito da democracia racial que mascara o racismo estrutural e institucional; segundo, os movimentos conseguiram desmistificar os argumentos de que a explicação da desigualdade social no Brasil se restringisse, exclusivamente, à questão de classe e não de raça; e o terceiro, é que os movimentos por igualdade racial conseguiram transcender o discurso de que as políticas governamentais, ou políticas públicas, direcionadas ao combate à pobreza e a miséria podem ser as mesmas para reduzir a desigualdade racial.

Já no início da década de 90, vários eventos protagonizados pelo MNU foram fundamentais nas discussões de combate ao racismo e garantia de acesso ao ensino superior por meio das ações afirmativas. Dentre eles a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida*, realizada em 20 de novembro de 1995, um marco e um divisor de águas entre o campo informal e a consolidação de ações a nível de Estado.

Da Marcha resultou um documento que foi entregue ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) pelas lideranças do evento. O documento ascendeu a questão racial para a esfera parlamentar, despertando o interesse de políticos com viés progressista para a elaboração de projetos de lei em conformidade com as reivindicações daquele, e, ainda que de forma tímida, para o executivo.

O documento chamado de *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial* continha propostas em campos diversos, mas referente à educação é importante destacar:

> desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras; e [...] desenvolvimentos de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (Santos, 2014, p. 133).

A resposta ao documento dada pelo governo da época foi a criação do *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)*[24]. Este a médio prazo buscava "desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta" (Santos, 2014, p. 145).

[24] Decreto nº1.904, de 13 de maio de 1996. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html] Acesso em: 15 jul. 2021.

Seguindo a ordem cronológica, três eventos contribuíram para efetivar políticas reparatórias principalmente não que diz respeito à garantia de direito ao acesso à educação superior, assim como contribuíram para recontar a história do Brasil tal como ela se deu, ou seja, desencobrindo todas as violências resultantes da invasão europeia aqui.

O primeiro, a Conferência de Durban, como ficou conhecida a *Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, promovida pela ONU, realizada de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, representa importante marco nos esforços empreendidos pela comunidade internacional "para abarcar diversos temas que incluíam intolerância religiosa, populações indígenas e quilombolas, pessoas LGBTIs, várias minorias étnicas, e outras questões que envolvessem racismo, xenofobia e discriminação" (Ferreira, 2020, p.03). E no Brasil, além de contribuir para a implementação das primeiras políticas de ação afirmativa para inclusão de negros(as) no ensino superior, também foi a partir das discussões dessa Conferência que o IBGE passou a utilizar o critério de autodeclaração de cor/raça nos seus censos demográficos, além da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial que teve origem nos debates travados pós-Conferência (Ferreira, 2020).

O segundo evento diz respeito à Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 que questionava o sistema de cotas na UnB e foi tomada como improcedente pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Ela foi ajuizada pelo partido político Democratas que, embasado no conceito da democracia racial, questionava a constitucionalidade da reserva de 20% das vagas daquela universidade para candidatos(as) negros(as), pardos(as) e indígenas. A arguição foi considerada improcedente, pois, segundo seu relator, o ministro Ricardo Lewandowski, a política instituída pela UnB atende aos objetivos de pluralidade acadêmica e apresenta-se como uma forma eficaz de corrigir desigualdades históricas.

E, finalmente, o terceiro evento refere-se ao Estatuto da Igualdade Racial[25], PL de iniciativa do Senador Paulo Paim (PT/RS), que visa o combate ao racismo a partir da promoção social da população negra brasileira. Dentre as medidas reconhecidas, legalmente, está a posse definitiva das terras quilombolas e o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira. O Estatuto em seu Art. 15, obriga adoção de ações afirmativas na educação.

Ou seja, apesar da criação do PNDH, nenhuma ação concreta para construir uma educação antirracista e viabilizar o ingresso pelo sistema de cotas e a permanência a que se referia o documento foi efetivada pelo Governo FHC. As ações do MNU juntamente com os

[25] Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm] Acesso em: 20 ago. 2021.

três eventos destacados tiveram eco apenas em 2003 quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é alterada e passa a valer a Lei 10.639/2003 e, quase dez anos depois, em 2012, quando as ações afirmativas são instituídas como políticas públicas ambas nos governos progressistas representados pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010 e da Presidenta Dilma Rousseff, de 2011 a 31 de agosto de 2016.

A Lei 10.639/2003 inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Em seu parágrafo primeiro, cita que o conteúdo programático incluirá a luta dos(as) negros(as) no Brasil, a cultura negra e formação da sociedade nacional "resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil" (Brasil, 2003). Em 2008, essa lei foi novamente alterada pela 11.645/08 e passou a incluir também a cultura indígena nas bases curriculares. Importante refletir sobre o fato de que, apesar da obrigatoriedade, a implementação da Lei, quer dizer, a sua aplicabilidade nas escolas, ainda está a cargo de alguns(algumas) educadores(as) comprometidos(as) com a luta antirracista e não como ação institucional, permanente nos currículos político-pedagógicos, o que demonstra o quanto é preciso avançar na sua consolidação.

Já as políticas públicas de ações afirmativas para acesso ao ensino superior foram consolidadas e institucionalizadas no Brasil em 2012, através da Lei de Cotas Sócio Raciais e da Portaria Normativa nº18 de 11 de outubro de 2012 do MEC, que implementa a reserva de vagas dentro do percentual já mencionado, e, também, o PBP enquanto política garantidora da permanência das minorias políticas, instituído em maio de 2013, o qual será abordado logo a seguir.

Em 2014, tendo como base o art. 214 da Constituição Cidadã, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 (dez) anos e renovado em 2024, a partir do PL 2614/2024. O PNE, em seu objetivo 13, sobre acesso, permanência e conclusão na graduação, pretende, nas estratégias 13.7 e 13.10, respectivamente:

> - Garantir recursos para o fortalecimento e a ampliação de políticas afirmativas e de assistência estudantil, e processos seletivos e infraestrutura adequados aos diferentes públicos, de forma a promover, efetivamente, o acesso, a participação, a permanência e a conclusão da graduação a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e com deficiência;
> - Incentivar políticas de formação e orientação aos profissionais da educação superior para o reconhecimento, o respeito e o tratamento das diversidades e das identidades dos sujeitos, com objetivo de promover uma educação superior inclusiva (CPERS, 2024).

Percebe-se que os primeiros passos dados pelo MNU possibilitaram que suas pautas históricas repercutissem no âmbito estatal, abrindo portas para que outras minorias políticas e

étnicas, como os povos indígenas e comunidades quilombolas garantissem o acesso ao ensino superior por meio das políticas de ação afirmativa.

1.2.2 O Movimento Indígena

Mais recente que o MNU, o Movimento indígena inicia com a criação de algumas organizações representativas a partir da década de 1970. A articulação entre os povos e a aproximação de outros sujeitos comprometidos com a temática foi fundamental na consolidação desse movimento.

A necessidade de ter um movimento próprio se deu a partir do entendimento de que

> um dos fatores que contribuíram para o processo de dominação e extermínio dos povos indígenas no Brasil foi a habilidade com que os colonizadores portugueses usaram a seu favor os desentendimentos internos entre os diferentes grupos étnicos, fosse provocando brigas entre eles ou usando-os para comporem seus exércitos para atacarem grupos rivais (Luciano, 2006, p. 57).

Sozinhos a história seguiria se repetindo, juntos e fortalecidos na luta possibilitaria aos diversos grupos étnicos, a nível nacional, a garantia de direitos para seguirem existindo e resistindo dentro de uma sociedade fundada num projeto de extermínio de seus corpos, do epistemicídio e do etnocídio[26].

Um alerta importante é que a luta se unificou a partir da sua organização em movimento, mas mantendo sua diversidade e diferenças étnicas. Elas permanecem e seguem fortalecidas nos diversos territórios, nas línguas, nas tradições, nas cosmologias etc.

A necessidade de se ter um movimento próprio estava também vinculada à luta contra o projeto indigenista do governo ditatorial da época, que "previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação, e, consequentemente, abrirem mão de suas identidades étnicas, para tornarem-se 'apenas' brasileiros" (Mundukuru, 2012, p. 209).

A conformação dos povos indígenas em movimento teve forte influência da Igreja Católica por meio da pastoral indigenista onde se vê, em setores desta, uma mudança de perspectiva daquela que se tinha no Brasil colônia. Agora há uma atuação de parte da Igreja, no sentido de cooperação e comunhão para defesa e proteção dos povos indígenas e seus territórios, que se deu em função de ter assumido, à época, uma postura de enfrentamento à ditadura.

---

[26] Mais adiante, neste trabalho, será possível identificar por meio das falas dos(as) estudantes, que este movimento de se unificar na luta é mais complexo quando esta é composta por diversos grupos étnicos de várias regiões do país.

Em 1972 é fundado o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que por meio de reuniões e assembleias em todo o território brasileiro consegue favorecer

> debates e discussões sobre problemas comuns que afetavam seus povos: luta pela terra, participação na elaboração da política indigenista oficial e, especialmente, a necessidade de união entre diferentes povos. Era o inicia da formatação de uma consciência nacional pan-indígena, que ia além dos interesses locais de cada grupo (Mundukuru, 2012, p. 210).

Dentro de um panorama histórico militar que tinha como projeto a assimilação do indígena para tornar a sociedade brasileira homogênea, o encontro entre os povos por meio das assembleias oportunizou uma alteração importante no paradigma das práticas indígenas que passaram a atuar coletivamente pela garantia e reconhecimento de direitos exigindo-os do Estado brasileiro, o que se efetivaria mais tarde na CF-1988. Isso porque nas assembleias ouvindo uns aos outros eles passaram a se reconhecer na luta, já que os relatos quanto às invasões e roubo de suas terras, violências, discriminações e preconceitos se assemelhavam de Norte a Sul do país: era, então, momento de unificar os povos na luta!

Outra organização de forte impacto para a consolidação do Movimento Indígena foi a União das Nações Indígenas. Esta foi criada em 1982 por iniciativa de diversas lideranças indígenas do país e tinha como intuito articular a luta de todos os povos para assegurar-lhes direitos. Suas ações foram fundamentais para assegurar o Art. 231 da CF-1988. Desfeita em 1990, a União foi substituída por outras organizações que foram ganhando força dos anos 2000 em diante.

Assim como o MNU, o Movimento Indígena foi protagonista nas discussões, debates e construção do que em 1988 se consolidou no texto Constitucional, garantindo ali direitos originários à terra e básicos como o acesso e a permanência à educação escolar dentro e fora de seus territórios.

Além disso, a luta coletiva resultou em avanços por meio da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre "Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes" (1989), ratificado pelo Brasil em 2004; e a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos Povos Indígenas, adotada em setembro de 2007 pela Assembleia Geral da ONU. Mesmo a FUNAI que, ainda que tenha surgido antes do movimento organizado (desde 1967), é pressionada por este a cumprir com o objetivo para o qual foi criada, isto é, promover e proteger os direitos dos povos indígenas no Brasil, já que suas ações enquanto órgão indigenista oficial são, por muitas vezes, controversas e, por isso, criticadas e enfrentadas pelos povos indígenas.

No ano de 2004 intensifica-se a luta dos povos indígenas em movimento:

> acontece uma importante articulação entre as principais organizações indígenas e indigenistas do país que criam o Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas, FDDI, com o objetivo de afirmar e defender de forma articulada os direitos indígenas assegurados na Constituição Federal e na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, OIT. A estratégia foi motivada pela intensificação das ameaças aos direitos desses povos com o espaço que forças políticas anti-indígenas foram ganhando no governo Lula ligadas ao agronegócio e a setores militares (CIMI, 2008).

O Fórum torna-se o principal articulador do Acampamento Terra Livre (ATL) que ocorre no Abril Indígena, uma vez ao ano, em Brasília-DF. É no ATL onde se reúnem lideranças e povos indígenas de todo o país para discutir e resistir, principalmente a respeito do Marco Temporal[27] que os assombra desde sempre.

No ATL outro instrumento nacional para a coesão do Movimento Indígenas foi criado: a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Desde 2005, ano em que foi fundada, a APIB é referência na defesa dos direitos dos povos indígenas. Ela tem como missão "fortalecer a união dos povos indígenas; promover a articulação entre as diferentes regiões e organizações indígenas; unificar as lutas dos povos indígenas; mobilizar os povos indígenas contra ameaças e agressões aos seus direitos" (APIB)[28].

Segundo Gersem Luciano, entende-se por Movimento Indígena, "o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos" (p. 59, 2006). Ele busca articular todas as diferentes ações, estratégias e demandas dos povos a nível local, regional e nacional.

Daniel Mundukuru (2012) acredita que ao invés de Movimento Indígena essa organização mais ampla deveria ser chamada de índios em movimento já que pela diversidade de povos e suas diferenças é difícil falar dele como algo único, singular. Ainda assim, baseado no argumento acima mencionado, Luciano (2006) vai dizer que de forma sábia as lideranças entendem que o Movimento Indígena deve existir e estar cada vez mais coeso para fortalecer a luta.

Hoje observa-se um Movimento Indígena autônomo, articulador que se retroalimenta dos diversos povos que o compõe e se fortalece. Um Movimento que dialoga de igual para igual com autoridades e faz o enfrentamento, sem a necessidade de intermediários, interlocutores, sem ser tutelado por qualquer instituição que seja.

Mundukuru fala que com o protagonismo do Movimento Indígena é construída uma nova consciência étnica "que não estava limitada pelas diferenças entre os povos, mas por

---

[27] Notícias atualizadas sobre o Marco Temporal estão disponíveis em: [https://apiboficial.org/marco-temporal/] Acesso em: 20 jan. 2025.
[28] Informações completas sobre a APIB estão disponíveis em: [https://apiboficial.org/sobre/] Acesso em: 20 jan. 2025.

aquilo que tinham em comum e que, naquela ocasião, foi o resgate do termo *índio*" (2012, p. 219-20). Termo utilizado de forma não pejorativa e estereotipada, como foi historicamente construído e interiorizado no imaginário popular. Índio, agora é utilizado no sentido de se unificar na luta e se aproximar de uma etnogênese, conceito que será trabalhado no último capítulo deste trabalho.

E entre tantas lutas necessárias, a luta pela educação travada por este movimento em comum com os outros dois movimentos aqui tratados segue firme

> para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo (Luciano, p. 59-60, 2006).

A trajetória dos povos indígenas de forma organizada é recente, mas sua história de resistência é secular, assim como a da população negra neste país. Foram apenas 30 anos de diferença entre a invasão portuguesa que iniciou as violências contra os povos indígenas nessas terras e o sequestro e cativeiro do primeiro africano que para cá foi trazido por Martim Afonso de Sousa[29].

Mesmo recente na sua forma organizada, o levante indígena pela retomada de territórios e pelo direito à educação foi se fortalecendo nas últimas décadas e possibilitando conquistas importantes, como a aprovação da Lei 11.645/08 e garantia de acesso ao Ensino Superior por meio da Lei de Cotas.

Agora com um aumento expressivo no número de indígenas no ensino superior o desafio é permanecer em ambiente tão inóspito para as minorias políticas que dele se aproximam. Por isso, as organizações indígenas por meio do Movimento Indígena e dos coletivos de estudantes que travam uma luta local, regional e nacional através de Encontros de Estudantes Indígenas nesses níveis têm se tornado espaços fundamentais para dialogarem sobre como a permanência tem acontecido em suas IFES, sobre suas vulnerabilidades e estratégias de resistência e de como articular coletivamente a luta nacional por uma política de permanência consolidada por meio de Lei.

1.2.3 O Movimento Quilombola

[29] Nobre português, primeiro governador de São Paulo, foi quem comandou a expedição marítima que trouxe os primeiros africanos vindo de Guiné e que aqui foram escravizados, em 1530.

O movimento de aquilombar-se é secular. Foi fundamental para a sobrevivência de grupos étnicos africanos que para as Américas foram trazidos e escravizados. Sobrevivência do corpo e das culturas, saberes e tradições milenares que aprenderam com seus antepassados e que, por meio de muita resistência, foi possível manter para os(as) que viriam depois.

Já o movimento de sair da condição de quilombo para comunidades remanescentes dos quilombos como direito constitucional, eleva o status da luta pela terra a outro patamar: orgânico, coletivo a nível regional e nacional, político-organizativo tendo o fator étnico como componente (Almeida, 2011). Isto é, mais amplo e complexo do que o conceito anterior que colocava àqueles territórios como locais de escravizados em fuga e de seus descendentes. Ainda que haja críticas à palavra "remanescentes" escrita na CF-1988 por remeter a algo "que sobrou, que é visto como residual, aquilo que restou, ou seja, aceita-se o que já foi" (Almeira, 2011, p. 64) e não dá destaque aos(às) quilombolas enquanto grupo étnico que tem construído historicamente sua autonomia para o presente e futuro.

Se antes o conceito estava restrito ao fato dos(as) quilombolas se reunirem e se organizarem em comunidades para sobreviver e lutar pela liberdade, hoje o movimento se dá também no sentido de afirmação étnica desses grupos e de garantir direitos constitucionais conquistados através de processos reivindicatórios coletivos.

Assim como os grupos étnicos indígenas resistem à assimilação e a aculturação, grupos étnicos quilombolas também existem, porque seguem resistindo. O projeto de epistemicídio, etnocídio e embranquecimento do corpo e da alma mantém-se atuante nesta sociedade, este último, mais sutil em algumas situações mais escancarado em outras, mas segue assombrando.

Abdias Nascimento diz que no *imperialismo da brancura*, isto é, nesse movimento de "abrasileirar" povos tornando a sociedade homogênea de uma cultura e um conhecimento só, "os negros têm um único 'privilégio': aquele de se tornarem brancos. Por dentro e por fora" (2016, p. 111).

Neste contexto de luta pela terra ancestral e luta contra o *imperialismo da brancura* que o(a) exclui de todos os espaços institucionais é que o Movimento Quilombola vai se consolidando como estratégia para garantir e assegurar direitos do campesinato negro.

O protagonismo do MNU foi fundamental para incluir a principal pauta quilombola na CF-1988: o direito à terra. É por dentro deste Movimento que vão surgindo as bases para a conformação de um movimento social quilombola consolidado mais adiante.

Na década de 80, duas ações, encabeçadas pelo MNU com a participação de lideranças quilombolas, para discutir as reivindicações que seriam levadas à Assembleia Constituinte, são destaque: A Convenção Nacional do Negro, que ocorreu em Brasília no ano de 1986 e, logo em

seguida, o Encontro Regional do Nordeste chamado de Terra do Quilombo que possibilitaram articulações importantes para evidenciar as especificidades daquele grupo dentro do MNU.

Rodrigues *et al.* sobre o movimento quilombola dizem que:

> Na década de 80, não se podia ainda visualizar uma organicidade do movimento quilombola enquanto unidade harmônica e com capacidade de articulação, neste período ainda ligado em demasia as lutas do campesinato. Neste sentido, a falta de autonomia e solidez das pautas pela terra relacionada a identidade, na condição ligada a estruturas culturais e identitárias, é, portanto, aglutinada e protagonizada na constituinte pelo movimento negro (2019, p. 15).

No começo da década de 1990, há uma efervescência dos movimentos sociais para garantir o que estava previsto na CF-1988. A Marcha Zumbi dos Palmares esteve entre as importantes ações e foi nela que também ocorreu o I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Neste foi criada uma Comissão com o mesmo nome do Encontro cuja uma das metas seria a criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, a CONAQ.

Menos de um ano depois, em 1996, após duas reuniões, uma que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro-RJ e outra em São Luís-MA, a Comissão do primeiro encontro torna-se a CONAQ, agora sim, formalmente criada sob status de movimento social que luta pelos direitos das comunidades remanescentes de quilombos e tem como objetivos: garantir o uso coletivo do território; implantação de projetos de desenvolvimento sustentável; implementação de políticas públicas, educação de qualidade; protagonismo e autonomia das mulheres quilombolas; permanência dos jovens nos quilombos; e defesa dos direitos humanos[30].

Até aqui se observa que o Movimento Quilombola organizado passou a existir de fato após a CF-1988 quando há uma ressignificação do termo quilombo, em que deixa de ser um fenômeno que fazia sentido existir apenas durante o período escravocrata e passa a representar efetivamente "um processo de trabalho autônomo, livre da submissão dos grandes proprietários" (Almeida, 2011, p. 45).

A partir da década de 1990 o Movimento Quilombola "se emancipa" do MNU quando, então

> uma jovem militância quilombola emerge em todo o país, herdeira da luta dos pais e avós – que muitas vezes a travaram dentro dos sindicatos, sob o rótulo genérico de posseiros ou trabalhadores rurais – mas realimentada por uma nova política atual, formada a partir da influência do discurso urbano (Arruti, 2003, n.p.).

[30] Informações completas estão disponíveis em: [https://conaq.org.br/quem-somos/] Acesso em: 27 jan. 2025.

Neste novo cenário o Movimento Quilombola toma o protagonismo, segue sua luta histórica pela garantia de seus territórios e por cidadania. Junto ao Movimento Negro e Indígena, fortalece o levante pela garantia à educação formal, por incluir conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares e a ocupação de espaços acadêmicos através da reserva de vagas específicas.

Assim como o Movimento Indígena, o Quilombola tem se fortalecido no meio acadêmico através da participação ativa de estudantes universitários(as) que se organizam em coletivos em todos os âmbitos para fortalecer a política de acesso e permanência.

Um avanço importante que ocorreu há pouco mais de ano foi a reserva de vagas específicas para as comunidades remanescentes dos quilombos por meio da Lei nº. 14.723/2023, nova Lei de Cotas. Essa também é fruto das lutas do Movimento Quilombola com participação dos(as) coletivos de estudantes locais, regionais e do Movimento Nacional de Estudantes Quilombolas.

Cabe destacar que este Movimento reconhece o avanço que representa incluir na Lei de Cotas atualizada a reserva de vagas específicas, assim como já ocorria com pessoas em situação de vulnerabilidade social, indígenas e pessoas com deficiência, mas questiona o fato de suas lideranças não terem sido ouvidas para a elaboração do novo texto e este não ter considerado critérios étnico-raciais para o acesso, apenas a autodeclaração, o que abre brechas para fraudes.[31]

Observa-se mais um desafio que estes grupos étnico-raciais precisam enfrentar, além da própria permanência estudantil, que ainda requer uma mobilização coletiva para que suas reivindicações sejam consideradas e atendidas de fato. Não basta o acréscimo do termo quilombola na Lei se a forma como está sendo aplicada não garante que exclusivamente sujeitos de direito a acessem e tampouco oportuniza que tenham as condicionalidades para concluir suas graduações.

1.3 O PBP e as políticas de permanência: origens e caracterização

Lima alerta para a necessidade de se pensar políticas de permanência específicas para cada grupo ao dizer:

> Assim, se é indiscutível 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

[31] CAVALCANTE, Isabella. Movimentos de estudantes quilombolas pede aprimoramento da Lei de Cotas. Metrópolis, Brasília-DF, 14 nov. 2023. Disponível em: [https://www.metropoles.com/brasil/movimento-de-estudantes-quilombolas-pede-aprimoramento-da-lei-de-cotas] Acesso em: 20 nov. 2024.

> renda, de reparação histórica, tal luta não esgota nem dá conta das demandas indígenas no ensino superior. É preciso chamar a atenção de que a pauta das ações afirmativas não pode ser a mesma para todos os ditos "excluídos". Não existe uma mesma e única exclusão, as razões históricas são distintas, os sistemas de preconceitos idem (2012, p. 02).

Então, apesar da instituição da Lei de Cotas como política de reconhecimento, que tem por principal objetivo a reparação histórica das violências sofridas pela população negra, quilombola e indígena, é necessário avançar no debate sobre a acolhida e inclusão para fins de conclusão da graduação, e a participação ativa dos movimentos indígena e negro e quilombola, para além do acesso, é fundamental nesse sentido.

A exemplo disso, toma-se o estudo realizado em 2018, onde se analisou todas as dissertações e teses, em diferentes programas de pós-graduação, que abordaram o tema acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior. Nele identificou-se que, ainda que a instituição de políticas de ação afirmativa tenha sido também resultado de forte mobilização deste grupo étnico[32], houve, na época, "pouca participação da comunidade indígena na formulação e no acompanhamento dessas políticas [...] o único momento em que as lideranças indígenas e a FUNAI foram efetivamente demandadas foi na certificação da identificação indígena dos candidatos ao vestibular" (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018, p. 43).

Focando os estudos num programa específico para estudantes indígenas e quilombolas que já existe desde maio de 2013 - o PBP -, reserva-se este item para caracterizá-lo enquanto uma das possibilidades descoloniais viáveis para superar a realidade de evasão e retenção constatadas na UFPel, mas que tem sido preocupação de outras IFES, como observou-se em produções acadêmicas apresentadas no decurso desse trabalho e na pesquisa aqui apresentada.

O acesso aos cursos de graduação é fundamental e deve ser política pública efetiva e permanente, ao contrário do que se tem hoje, onde a Lei segue, mesmo com sua atualização, tendo previsão de ser revista a cada 10 anos, ficando assim, atrelada às conjunturas políticas de cada época.

Em 2023, o PL 5384/20 de autoria da deputada Maria do Rosário (PT/RS) e outros(as) parlamentares que reformula a Lei nº12.711/2012, foi aprovado sob a Lei nº14.723[33], de 2023, que entre os avanços está a garantia de reserva de vagas para estudantes quilombolas por meio do SISU-ENEM; a diminuição do corte de renda per capita que sai de 1,5 salário mínimo por

---

[32] "Antes da Lei Federal n° 12.711/2012, cerca de 50 instituições de ensino superior desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, ou vagas reservadas ou suplementares, o que em boa parte garantiu o ingresso efetivo desse público nas universidades brasileiras até a promulgação da referida lei" (Bergamaschi; Doebber; Brito., 2018, p. 39).

[33] Lei na íntegra disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm] Acesso em: 12 jan. 2025.

pessoa da composição familiar para 1 (um) salário-mínimo per capita, ampliando a possibilidade de ingresso entre as pessoas mais vulneráveis; e também há mudanças na operacionalização do processo de ingresso, ou seja, se antes os(as) candidatos(as) selecionavam as cotas desejadas, agora o acesso de todos(as) se dá por ampla concorrência e, caso o candidato(a) cotista não tenha nota suficiente para preencher determinada vaga, concorre, então, às vagas reservadas. Porém, a nova Lei seguirá sendo revisada a cada 10 (dez) anos com monitoramento anual.

A manutenção da Lei de Cotas é fundamental, mas é preciso pensar para além do acesso, pois sem políticas de permanência, que garantam a acolhida e inclusão de estudantes durante toda a duração do curso de graduação, o objetivo principal da política de cotas nas IFES, que é o de formar estudantes advindos(as) da escola pública com recortes étnico-raciais, principalmente no que se refere a indígenas e quilombolas, tem sido inviabilizado por situações de retenção e evasão.

Quando Abdias Nascimento (2016) fala que o genocídio negro no Brasil, não se dá propriamente através do assassinato do corpo, mas sim do assassinato da cultura, da religião, dos costumes, dos saberes ancestrais da população negra e, aqui estende-se aos povos indígenas, o espaço da educação superior e de como àquelas culturas e saberes da mesma forma são assassinadas ali, tem interferido diretamente na permanência na Universidade.

Ao trazer Abdias Nascimento para o debate, é importante lembrar que ele, além de intelectual orgânico do povo negro, se dedicou à vida política e, como Deputado Federal, apresentou o PL 1332/1983 "que propunha '(...) ação compensatória visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais elementos étnicos da população brasileira'" (Machado, 2020, p. 61). O PL não foi aprovado, mas muito do que ali era proposto enquanto ações compensatórias, principalmente referente à reserva de vagas no mercado de trabalho e ensino formal para a população negra, contribuiu para fortalecer o movimento pela política de cotas, consolidada na primeira década do século XXI.

Sobre o conceito de ações afirmativas, Joaze Bernardino diz:

> Ações afirmativas são entendidas como políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, esta situação seja revertida. Assim, as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade (2002, p. 256).

Pensando na política de ações afirmativas a partir do estudo feito por Santos (2014), pode-se considerá-las como compensação e reparação histórica de grupos sistematicamente

inferiorizados e discriminados ou ainda como uma busca por equidade no presente, devido a discriminação que assola o cotidiano das minorias.

O primeiro conceito baseado em Ronald Walters (1995) "indica que, a fim de compensar os negros, outras minorias em desvantagens e as mulheres pela discriminação sofrida no passado, devem ser distribuídos recursos sociais [...] de forma tal a promover o objetivo social final da igualdade" (*apud* Santos, 2014, p.156). Já o segundo conceito, de Reid Andrews (1997), mais restrito que o primeiro tem como fundamento a justiça distributiva, que vai além do combate à discriminação racial apesar de não a negar, indicando que "com a ação afirmativa o Estado estabelece certas preferências para as pessoas negras, ou mulheres, ou membros de outras minorias étnicas (*ibidem*, p.157).

Considerando essas premissas, faz-se necessário também construir estratégias de permanência no ensino formal que não se restrinjam apenas a suprir as questões basicamente econômica dos(as) estudantes, como auxílios alimentação, transporte, moradia, garantidos por programas estudantis que, de uma forma ou outra, vem sendo ofertados pelas IFESs, com financiamento do PNAES. É preciso, principalmente, pensar numa proposta que assegure discussões de classe, raça/etnia e gênero, de quebra de paradigmas, abrindo possibilidades efetivas de construções de processos dialógicos interculturais e inter-epistêmicos no ensino superior.

Dentro desta perspectiva, o PBP pode ser uma política aliada, pois tem em seu escopo a intersecção entre o social e o étnico-racial na medida em que garante um valor mensal para custear despesas de estudantes indígenas e quilombolas, ao mesmo tempo que pensa estratégias dialógicas entre diversas frentes através da exigência de instituição das Comissões Interdisciplinares, para pensar também a efetivação da política de permanência para além do econômico.

O PBP é mais um programa que compõe o rol de ações da assistência estudantil das IFESs. A política de assistência estudantil foi consolidada pelo PNAES que, por sua vez, representou um marco histórico na garantia da educação enquanto direito social previsto na Constituição Cidadã, pois tem como finalidade "ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal" (Brasil, 2010).

Importante informar que apesar do PBP ser uma política de permanência, assim como as financiadas pelo PNAES, a forma com que ambos são operacionalizados é diferente, ou seja, o primeiro é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o pagamento é realizado pelo MEC, diretamente para a conta bancária do(a) estudante, mediante

relatório mensal enviado pela IFES; já o segundo tem valor orçamentário definido anualmente e é transferido para as IFESs, que decidem em quais programas estudantis irão investir.

Com relação ao PBP, o MEC é responsável não só por seu pagamento ao(à) estudante como também pelo controle do prazo de permanência do(a) mesmo(a) que, quando se esgota, tem automaticamente cessado o benefício. Com relação ao PNAES, a única responsável pela administração do repasse feito e pelo controle dos programas é a própria IFES, já que em seu art. 5º, Parágrafo único, inciso II, "as instituições federais de ensino superior deverão fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES", o que garante uma relação de diálogo e a possiblidade de firmar acordos com os(as) estudantes no sentido de mantê-los(as) nos programas, ainda que não tenham desempenho acadêmico favorável, ou que estejam com o prazo de permanência esgotado, desde que se comprometam em cumpri-los.

As políticas de ação afirmativa, assim como as de permanência operacionalizadas por meio da Lei de Cotas e dos programas de assistência estudantil, respectivamente, têm no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007[34], seus fundamentos, já que este cria as "condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais" (Brasil, 2007).

Em seguida da instituição do REUNI, iniciou a alteração gradativa da forma de ingresso nas Universidades e Institutos Federais com a criação – pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010 – do Sisu, que por meio de um sistema eletrônico sob responsabilidade do MEC, passou a aglutinar informações sobre as vagas ofertadas pelas IFESs de todo o país. As vagas passaram a ser ocupadas com base na nota do(a) estudante, resultante do ENEM.

Este novo formato também contribuiu para a democratização do ingresso, pois o(a) estudante passou a ter a oportunidade de realizar a inscrição para o curso de graduação de seu interesse em qualquer IFES do país, baseado na média do ENEM, sem precisar se deslocar até outros municípios e/ou Estados para realizar o vestibular ou outro processo seletivo, como ocorria anteriormente.

Ocorre que esta centralidade do modelo de seleção do ensino superior, acarretou numa maior mobilidade dos(as) estudantes pós-ENEM que passaram a migrar para todas as regiões do país em busca da oportunidade de estudar numa Universidade Pública e Gratuita. Isso

[34] BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm] Acesso em: 06 jul. 2023.

resultou também em inseguranças no que tange à permanência estudantil, em virtude de todas as vulnerabilidades que jovens estavam expostos(as). Então, neste novo cenário nacional que veio se configurando desde 2010, pensar programas estudantis tornou-se necessário e condição para diminuir os índices de evasão que poderiam derivar a partir dali.

Esses novos decretos, leis e portarias que foram reconfigurando as formas de acesso e, por consequência, de permanência nas IFES do país, foram fundamentais para garantir educação superior às minorias políticas e são resultados da luta coletiva e histórica das representações dessas minorias. Junto com as políticas de ação afirmativa para acesso de negros(as) (pretos(as) e pardos(as)), indígenas, quilombolas e as demais minorias políticas, o PBP, assim como as demais políticas de permanência que temos hoje, como já observado, tem sua origem também nas lutas dos movimentos sociais, que demandavam por maiores investimentos em permanência estudantil para de fato atingir o objetivo de formar cidadãos e cidadãs que por toda a história do nosso país estiveram apartados(as) do direito à educação de um modo geral e, especialmente, à educação superior.

Mesmo com todos os desmontes dos sete anos (2016-2022) protagonizados por governos que concentraram prioritariamente suas ações à serviço do grande capital[35], o PBP permaneceu e os(as) estudantes que dele dependem têm resistido. Desmontes que restringiram cada vez mais seu público-alvo, assim como seus prazos para cadastramento, e cujos objetivos iniciais constantes na portaria que o instituiu não têm sido atingidos na sua totalidade.

Nesse jogo de forças observa-se um Estado compelido a cumprir com o que preconiza a CF-1988 no que concerne à materialização de direitos através das políticas sociais, e um mesmo Estado que precisa cumprir com a função que o capitalismo lhe delegou, ou seja, estar à serviço da classe dominante, garantindo que seus privilégios se mantenham inabaláveis. Neste sentido entende-se que

> como o Estado nasceu da necessidade de refrear os antagonismos de classe, no próprio conflito dessas classes, resulta, em princípio, que o estado é sempre o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, que também graças a ele, se torna a classe politicamente dominante e adquire, assim, novos meios de oprimir e explorar a classe dominada (Lênin, 1987, p.10-16).

[35] Segundo o V Relatório Luz da Sociedade Civil, o Brasil tem investido cada vez menos em áreas sociais, totalizando 82,8% das políticas em retrocesso, ameaçadas ou estagnadas, principalmente naquele momento pandêmico em que a maioria dos demais países mais investiram nessas áreas. V Relatório Luz da Sociedade Civil, Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável 2021. Disponível em [https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2021/07/por_rl_2021_completo_vs_03_lowres.pdf] Acesso em: 04 mar. 2022.

Dentro desse processo dialético e contraditório – entre os(as) que lutam pela garantia de direitos e àqueles(as) que estão sempre elaborando estratégias para manter assegurados seus interesses enquanto classe dominante – que se constituem as políticas sociais. Sempre num processo de avanços e retrocessos, entre ações emancipatórias e compensatórias, mas sem romper com a hegemonia capitalista.

Se por um lado as políticas sociais são importantes para amenizar as manifestações da questão social, por outro são promovidas dentro de um sistema de proteção social estatal com o intuito de manter a lógica do capital.

Seguindo esta linha, Prates vai dizer que

> as políticas, num estado social democrático, têm caráter contraditório e efetuam processos de conformação, ao mesmo tempo em que estabelecem espaços de luta e resistência, atendem aos interesses do capital, mas também a necessidades dos trabalhadores, mesmo que muitas vezes de modo reducionista. As políticas, portanto, não vão à sua raiz; não trabalham com o que estrutura a questão social, porque essa contradição é da natureza do modo de produção capitalista, mas com suas franjas, com as suas refrações (2014, p. 02).

Em sua hipótese de tese Pereira afirma que o "termo proteção social encerra em si um ardil ideológico, a ser teoricamente desmontado, visto que ele falseia a realidade por se expressar semanticamente como sendo sempre positivo" (2013, p. 285), ou seja, sempre algo comprometido com as necessidades sociais, quando na verdade ela é dicotômica, pois pode atender ao mesmo tempo as reivindicações do povo e as reivindicações do capital.

Por isso, ainda segundo Pereira (2013), a proteção social precisa ser sempre adjetivada para demarcar quais os fundamentos teóricos que a sustentam e qual a concepção que se tem sobre ela. A proteção social pode ser focalizada ou universal, e deve ser entendida a partir das mudanças estruturais, das correlações de forças políticas em vigência.

Tem-se a proteção social como uma possibilidade de atender na ordem do capital a interesses diferentes de ambas as classes. Embora estruturalmente comprometida com os interesses da classe dominante, pode simultaneamente contribuir, e contribui, para os custos da dinâmica produtiva, para o custo do próprio estado capitalista e, ao mesmo tempo, pode contribuir – se organizada a partir de uma política social que pode ser o motor de uma institucionalidade democrática, que organiza e mobiliza as massas, as frações da classe trabalhadora, a partir de seus interesses mais fortes – para o processo de consciência crítica[36].

[36] Conceito retomado no último capítulo dessa tese tendo como base teórica: IASI, Mauro Luís. **Processo de Consciência**. 2. ed. São Paulo: CPV, 2001.

Concordando com a análise feita por Stein (2008), existe uma nítida opção dos países pelos instrumentos de focalização ao invés da universalização. Isto porque o argumento está centrado no fato de que a focalização através da seletividade possibilita alcançar as pessoas que mais necessitam econômico e socialmente. Porém, este tipo de seletividade defendida como equidade se confunde a uma "seletividade injusta, centrada na defesa dos gastos sociais, que exige das políticas sociais, a criação de estratégias de rebaixamento das necessidades humanas à sua expressão emergencial, visando, assim, diminuir as despesas do Estado" (Stein, 2008, p. 215). Portanto, aqui se observa uma distorção do conceito de seletividade que, devido sua relação com o emergencial, apenas favorece a focalização daquilo que poderia ser assegurado como universal.

Pereira (2013), ao adjetivar a concepção de política social, a apresenta enquanto Matriz Socialista, na defesa de uma proteção social pública, gratuita e universal, comprometida com a satisfação das necessidades humanas, com a diversidade humana, com o enriquecimento do gênero humano, com a expansão do ser social.

Essa Matriz, ao mesmo tempo que visa a luta pela proteção social naqueles moldes, também diz respeito ao compromisso com o debate marxiano entre emancipação política e humana, reconhecendo que seu pleno exercício não se dará na sociedade tal qual se conhece.

Reafirmando o que foi até agora dito, observa-se que nesta sociedade

> as políticas sociais ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquistas dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão (Faleiros, 1986, p. 8).

Segundo Sposati "as políticas sociais brasileiras têm conformado a prática gestionária do Estado, nas condições de reprodução da força de trabalho, como favorecedoras, ao mesmo tempo, da acumulação da riqueza e da acumulação da miséria social" (1988, p.11).

O Estado, dentro das fronteiras do capitalismo, assume um papel ambíguo de regulador e fiador das relações sociais, ou seja, sua intervenção pode tanto servir para viabilizar o processo acumulativo dentro da lógica do capital, quanto na reposição das classes populares, fazendo-lhes concessões que não ultrapassam o caráter emergencial.

Netto em seu livro *Capitalismo Monopolista e Serviço Social* também vai dizer que as políticas sociais estão conformadas com a finalidade de assegurar o desenvolvimento da ordem vigente e tem no Estado "um vetor extra-econômico para assegurar seus objetivos estritamente econômicos" (Netto, 2005, p.25). Ou seja, na nova roupagem com a qual o capitalismo se apresenta "as funções *políticas* do Estado imbricam-se organicamente com as suas funções *econômicas*" (*ibidem*).

Esta fusão pública-privada para preservar privilégios de poucos faz do Estado o metabolismo social do capital (Marx, 2005), ele é "funcional ao capitalismo monopolista é, no nível de suas finalidades econômicas, o 'comitê executivo' da burguesia monopolista – opera para propiciar o conjunto de condições necessárias à acumulação e à valorização do capital" (Netto, 2025, p. 26).

Portanto, a "matriz conservadora e oligárquica, e sua forma de relações sociais atravessadas pelo favor, pelo compadrio e pelo clientelismo, emoldura politicamente a história econômica e social do país, penetrando também na política social brasileira" (Yazbek, 2006, p. 41). "O favor atravessou o conjunto da existência nacional nas relações entre os homens livres: 'o favor torna-se a nossa mediação quase universal" (Iamamoto, 2008, p. 33).

Neste contexto, entende-se que as políticas sociais devem ultrapassar o caráter que lhes foi dado pelo capitalismo sob sua versão madura[37]. Elas necessitam, além de ser pensadas, também ser postas em prática como facilitadoras do acesso da classe trabalhadora aquilo que é seu por direito e não por benemerência.

As políticas devem ser um canal de acesso aos direitos sociais, e precisam oportunizar em seu formato a construção de espaços onde a discussão e debate coletivos possam criar condições para que o senso comum seja problematizado e novas estratégias de enfrentamento do capital, dentro de um perfil emancipatório, possam ser travadas por aqueles(as) que, de fato, sofrem historicamente as mazelas do sistema.

Em se tratando de políticas sociais para a educação, historicamente elas têm tido um caráter universalista, *direito de todos e dever do Estado*. Porém, é preciso reconhecer que no percurso histórico desse país o "todos" tem classe, gênero, cor, raça, um conhecimento e uma epistemologia hegemônicos e determinado, que está muito distante da igualdade e equidade no acesso a direitos. O "todos" é homem, branco, elitista, que defende e reproduz um conhecimento europeu/ocidental, por muitas décadas perfil hegemônico dentro dos espaços acadêmicos.

Por isso que, já lá atrás, no fim da década de 80, o MNU passou a lutar não mais por um direito de garantia universal à educação, mas por um acesso e permanência à educação formal direcionados. Direcionados, entre outros(as), à população negra e povos indígenas com quem o Estado tem uma dívida histórica.

---

[37] Capitalismo maduro vem da análise feita por Behring do chamado *capitalismo tardio* de Mandel que se refere ao "desenvolvimento pleno das possibilidades do capital, considerando esgotado seu papel civilizatório. Assim, a ideia de maduro remete ao aprofundamento e à visibilidade de suas contradições fundamentais, e à decorrentes tendências de barbarização da vida social" (Behring; Boschetti, 2008, p. 113).

Munanga fala que “diante do abismo em matéria de educação superior, entre brancos e negros, brancos e índios [...] as políticas de ação afirmativa se impõem com urgência, sem que se abra mão das políticas macrossociais” (2014, p.43). Para isso, são necessárias *políticas diferencialistas* em complementariedade e articuladas às *políticas universalistas*, pois

> não há uma sociedade multicultural possível sem o recurso a um princípio universalista que permite a comunicação entre indivíduos e grupos social e culturalmente diferentes. Mas também não há uma sociedade universal possível se este princípio universalista comanda uma concepção de organização social e de vida pessoal que leve alguns a se julgar superior aos outros (*ibidem*).

Dito isso, se faz necessário pensar as políticas de ação afirmativa convergentes às políticas de permanência, como os próprios sujeitos da presente pesquisa irão defender em suas falas. E se faz necessário também que as políticas sejam capazes de abarcar as várias frentes pautadas pelo Movimentos Sociais das minorias políticas. Isto inclui desde o valor mensalmente recebido como já previsto no PBP, até a construção de um projeto político-pedagógico descolonial com a participação ativa de seus sujeitos que oportunize, também, as “modificações nos currículos, com o objetivo de eliminar os estereótipos vinculados aos negros e à cultura afro-brasileira” (Machado, 2020, p. 54).

No próximo tópico tenta-se uma aproximação dessa discussão às definições das categorias principais do tema pesquisa, dialogando com autores e autoras que vêm possibilitando pensar conhecimentos e epistemologias daqui.

1.4 Colonialismo e colonialidade: a arquitetura do racismo

Partindo do reconhecimento de que a América e seus habitantes foram e são colonizados(as) desde que aqui pisou o primeiro europeu: “colonizados no sentir, no ouvir, no interpretar e no falar. E para pensar a possibilidade de descolonização é preciso, antes de qualquer coisa, pensar na colonização” (Zanotelli, 2014, p.493), este tópico tem como objetivo apresentar conceitos-chave para entender de que forma o racismo se torna estrutural e persiste.

Isso quer dizer que desde o começo da história da América contada sob à luz do Ocidente, do eurocentrismo, existiu (e existe) uma relação social, econômica, política e étnico-racial hierarquizada, verticalizada na qual ocorreu a dominação de um povo sobre os outros através das formas mais perversas de violência, chamada de colonialismo (período histórico que vai do “descobrimento” até a Proclamação da Independência dos países americanos).

Nesta relação em que um povo se coloca como hegemônico, todos os demais são forçadamente postos numa relação de subalternidade enquanto ser e, consequentemente, todos

seus conhecimentos, saberes, epistemologias, culturas, religiões são desqualificados, silenciados e invisibilizados.

Ainda que o Brasil tenha proclamado a independência na primeira metade do século XIX, ou seja, teoricamente tenha encerrado o ciclo do colonialismo, sua relação colônia x metrópole se perpetuou através do que Quijano (2015) chamou de colonialidade. Colonialidade esta onde se mantém a estrutura colonial de poder e que coloca a questão da raça, segundo ele, como central dessa estrutura e que a atravessa, também enquanto perspectiva eurocêntrica do conhecimento/saber. E, no meio acadêmico, contribui para a reprodução dos saberes do Ocidente como únicos e verdadeiros e segue encobrindo, invisibilizando os saberes dos povos tradicionais e originários.

Segundo Quijano:

> A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (2005, p. 117).

Então, a definição de raça passou a ser constituída e conhecida a partir da chegada dos colonizadores à América e "converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade" (Quijano, 2005, p. 108), dividindo-a em proprietários/não-proprietários, contribuindo para que os brancos europeus mantivessem sua hegemonia de classe dominante, perpetuando-lhes o direito de exploração da população negra, principalmente.

Nesta perspectiva entende-se que não existe modernidade sem colonialidade e tampouco não há esta sem a questão étnico-racial (Quijano, 2005). Partindo dessas premissas o autor traz dois conceitos importantes dentro dessa estrutura colonial histórica que perdura: a colonialidade do saber e a colonialidade do poder. A primeira apresenta um conjunto de problemas intrínsecos à produção de conhecimentos e práticas constituídas no Ocidente e alocadas como únicas válidas, adjetivando como superstição, como primitivo quaisquer outros saberes e práticas possíveis, provocando com isso representações estereotipadas dos(as) demais e sucessivas formas de epistemicídios, seja pela negação da racionalidade que não a ocidental, seja na construção da identidade e da autoestima de grupos historicamente invisibilizados e silenciados, pois implica na negação das histórias e experiência de vida desse Outro, como denuncia Sueli Carneiro (2005). A segunda é entendida como um sistema estruturante cujas relações sociais de dominação, exploração e poder que se estabelecem de uma forma particular em cada país se conectam a um capitalismo mundial eurocentrado.

Esta internacionalização do capital é movimento necessário para consolidar a hegemonia do capitalismo enquanto sistema político, econômico e cultural. Quijano (2005), neste sentido, afirma que outros territórios, além da Europa Ocidental, assumem a característica de nações opressoras, como o Japão e os que ele vai chamar de descendentes euro-norte-americanos.

A colonialidade do poder e do saber tem como fundamento a ideia de raça constituída biologicamente para justificar a hegemonia/superioridade de um povo sobre outros e, com isso, constituir as bases estruturais do racismo. Quijano (2005) desconstrói essa premissa biológica, colocando a raça como um produto eurocêntrico colonial que está imbricada na história do capitalismo, ela é uma construção social. O colonialismo surge do capitalismo (sistema totalizador) e ambos transformam o mundo da vida em mundo da mercadoria.

Nas palavras do próprio autor:

> A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Nessa relação superioridade x inferioridade, civilização x selvageria, apenas a cultura europeia é racional e pode ter “sujeitos”, “en consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho inferiores, por naturaleza. Solo pueden ser "objetos" de conocimiento y/o de practicas de dominación.” (Quijano, 2005, p. 16).

Nota-se que, a partir das pontuações realizadas até aqui, a categoria raça, que transcende o período colonial, tem também uma função ideológica, pois é desenvolvida para legitimar a colonização europeia nas terras daqui construindo e naturalizando relações de opressão e exploração.

O racismo é uma construção social cuja função principal é manter o sistema capitalista e sua lógica de inclusão e exclusão, nesse sentido “racismo é uma relação social, não um simples delírio de sujeitos racistas” (Balibar; Wallerstein, 2021, p. 79).

Reafirma-se que racismo é ideologia e sendo assim molda a forma de pensar e agir, colocando-o como algo natural e imutável. Ninguém nasce reconhecendo-se branco ou negro,

essa diferença é uma construção social que antecede a existência enquanto sujeito histórico, e que é reforçada pela sociedade em todos os espaços de construção da consciência.

A ideologia, dentro de uma perspectiva marxista, nada mais é do que a explicação do ser humano dá aos fenômenos que por ele são presenciados. Apega-se a sua experiência de vida, àquilo que ele viveu efetivamente ou que ouviu falar. O desconhecido é explicado através de parâmetros disponíveis que ele domina. Há uma aproximação do desconhecido com o referencial do qual o ser humano dispõe. Assim, as explicações para os fenômenos estão ligadas às condições materiais de produção da existência, as ideias nascem da representação que a pessoa faz da atividade material (Iasi, 2001). Porém, estas ideias representam o modo como a realidade aparece na experiência imediata e não a partir de um processo histórico, o que gera uma percepção invertida da realidade, onde as consequências são apropriadas, interiorizadas como causa e vice-versa[38].

Neste sentido, também pessoas negras acabam internalizando e reproduzindo o racismo que as vitimiza, colocando os brancos como superiores e, portanto, os que detém os espaços de poder e decisão, ficando sob o domínio da pessoa negra apenas a obediência, a subserviência.

A arquitetura do racismo pode ser explicada por Dennis de Oliveira (2016) a partir de três matrizes de opressão: o *racismo como elemento estruturante das divisões de classe*; *a concentração da riqueza*, *a violência como prática política permanente e não episódica*. Estas matrizes vão permeando as relações sociais desde o Brasil colônia e cunhando uma sociedade racista em todas as dimensões: social, econômico e político.

As relações sociais, culturais e psíquicas marcadas pelo racismo, criam uma realidade que inferioriza, segrega, violenta e mata as populações diferentes do que se convencionou como o padrão de ser humano: o branco europeu. Logo, são os corpos negros que experienciam nos mais diversos contextos as múltiplas violências materiais e simbólicas, tais como a agressão policial, a desigualdade de cargos e salarial, o preconceito racial, letalidade do corpo físico etc.

O racismo estrutural, dentro dessa perspectiva histórico-crítica, é resultado da engrenagem capitalista que intersecciona, entre outras, classe e raça (Oliveira, 2021, p.72). Portanto, apesar de existir situações em que atitudes racistas ocorram por conduta individual, a

---

[38] Ver: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feuerbach).** Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. GRAMSCI, Antonio**. Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do Trabalho)

análise não pode se resumir a isso, do contrário se valida a ideia de que não existe racismo no Brasil, mas sim algumas pessoas racistas.

Por isso, Oliveira vai dizer que

> a concepção de racismo estrutural se encaixa na perspectiva da luta pela hegemonia da concepção materialista de racismo. Não se trata apenas de uma dimensão da percepção racismo – o racismo estrutural distinto do institucional e do individual/comportamental. Mas de entender que o racismo estrutural é conceber o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Portanto, é na base material das sociedades que se devem buscar os fundamentos do racismo estrutural (Oliveira, 2021, p. 66-7).

Entrando na necessária intersecção entre raça e classe, Aimé Cesáire (1978) afirma que a civilização europeia é incapaz de resolver dois problemas criados por ela mesma já na sua origem: o problema do proletariado e o problema colonial.

Cesáire (1978) faz refletir exatamente sobre a condição de colonizados(as) imposta e as perversas artimanhas que os países eurocentrados criam para manter o mito da civilização burguesa como sendo a única opção para a humanização e prosperidade. Além de pôr essa questão em xeque, Cesáire denuncia a violência do colonialismo e do racismo que ali tem origem, e desvenda a hipocrisia de intelectuais e políticos a serviço do capitalismo. Também aponta que o caminho para substituir a tirania da burguesia desumanizada está na construção de uma sociedade sem classes, protagonizada pelo proletariado.

Cabe aqui abrir um parêntese para ressaltar que Cesáire não era contra o contato entre civilizações diferentes. Ele inclusive identificava que o intercâmbio era necessário, que conhecer outras culturas, expressões religiosas e a troca entre elas era importante para um avanço no processo civilizatório. A questão estava na forma como a colonização "se esmerou em descivilizar o colonizador, embrutecê-lo, em despertá-lo para os instintos mais ocultos, para a cobiça, para a violência, para o ódio racial, para o relativismo moral" (Cesáire, 1978, p. 17).

Para entender o porquê se pretende construir uma descolonização dos poderes e saberes, é importante mencionar aqui duas equações enunciadas por Cesáire: uma diz respeito à colonização enquanto coisificação, a outra entende a civilização como a soma da proletarização e mistificação.

Quanto à primeira o autor diz que "o colonizador acredita na necessidade daquilo que faz e se habitua a ver no outro o animal, se exercita a tratá-lo como animal e com isso tende a transformar-se ele próprio em animal" (Cesáire, 1978, p. 24). Quanto à segunda afirma que

> falam-me de progresso, de realizações, de níveis de vida elevados acima de si próprios. Eu falo em sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de

> magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas (*ibidem*, p.25).

A análise feita por Azevedo (2018) em seu livro *A topeira invisível: marxismo negro & cultura antimarxista em Ralph Ellison*, também traz para o debate o protagonismo do proletariado, mas este enquanto proletariado negro. É a partir das histórias de resistência do povo negro (e aqui se acrescenta dos povos originários e tradicionais), do seu modo de organização dentro dos espaços que ocupam, de reconhecer para que (ou quem) sua condição de subalternidade serve, de pensar "que o racismo não é fruto da organização despretensiosa da civilização ocidental, mas de um esforço concentrado para que ele aconteça" (Azevedo, 2018, p.105), que a luta pela superação de uma sociedade de classes deve ser travada.

Partindo da premissa de que o racismo é intencional e está ligado a questão econômica, Azevedo apresenta a discussão feita por Cedric Robinson[39] e seu conceito de *black marxism*. O marxismo negro supera a ideia de que nos processos econômicos não é necessário que se considerem questões étnicas e raciais, com o argumento de que a pobreza não tem cor, "a injustiça é universal".

Para Robinson,

> o racismo era uma arma social que a riqueza utilizava para, uma vez compelindo os negros a acreditarem que eles valiam menos, justificar o baixo valor de seus salários. *Black marxismo* é o ponto mais alto de uma análise marxista que entende que a emancipação definitiva virá através da própria organização dos negros em relação à tomada dos meios de produção (Azevedo, 2018, p. 105-6).

Sobre esse processo de sujeição, diretamente ligado ao fato do racismo não só colocar pessoas não brancas na condição de inferiores na relação com pessoas brancas, como também fazê-las crer-se inferiores e, por isso, sua busca por serem aceitas pela cultura dominante, Fanon fala que "o colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva" (Fanon, 2020, p. 32).

Portanto, a construção de uma sociedade não racializada e livre de classes passa por reconhecer a condição de oprimido, se identificar como tal e lutar coletivamente para concretizá-la. Nessa perspectiva acabar com o racismo também "passa pela abolição da forma-mercadoria, ao mesmo tempo que a viabilidade de uma nova forma-social que não regresse à

[39] Para Robinson os quilombos brasileiros "não eram apenas pontos de fuga das condições escravocratas, mas projetos políticos com uma ordem social diferente, um exemplo específico de comunismo que a esmagadora tradição histórica brasileira sempre tratou de desprezar, classificando-os como meros campos de refúgio, sem coesão social e sem nenhum tipo de vida social complexa (Azevedo, 2018, p 105).

forma-valor está atrelada à extinção do racismo e dos arquétipos construídos para a manutenção do trabalho como instância significante do sujeito" (Devulsky, 2016, p. 10).

Para finalizar este tópico, traz-se a afirmação de que "conforme a época e o lugar, a questão social mescla aspectos raciais, regionais e culturais, juntamente com os econômicos e políticos. Isto é, o tecido da questão social mescla desigualdades e antagonismos de significação estrutural" (Ianni, 1989, p. 147).

A partir do que Ianni (1989) fala, pensa-se que, se antes vivia-se aqui o colonialismo como regime de superioridade europeia, que se utilizava deste discurso para legitimar séculos de diversas violências contra os povos originários e os africanos que aqui foram escravizados, agora tem-se a colonialidade do poder e do saber com seus atravessamentos cotidianos, impondo formas de agir, pensar e produzir conhecimento baseados numa perspectiva eurocêntrica como a única possível e verdadeira, reproduzindo as mesmas violências de outrora, sob uma nova "roupagem".

No que tange a luta por uma educação antirracista e anticapitalista, cabe assinalar que não se pode desvinculá-la da dimensão descolonial, porque a superação do racismo se articula com a "descolonização das mentes", como reitera Fanon (1961). Significa compreender o racismo expresso nas relações individuais para uma estrutura social advindo do pensamento colonizador. E, assim, a concretização de direitos se dá com o fim da exploração do ser humano pelo outro ser humano, ou seja, com o fim de todas as hierarquias sociais consequências da colonialidade.

Foi a partir da aproximação com esses conceitos, entendendo a necessidade de interseccionalizar raça e classe para uma análise crítica da sociedade, que a presente pesquisa foi realizada. Pesquisa cujas peças metodológicas que a formaram serão apresentadas e explicadas no próximo capítulo. Mais tarde a partir do que se obteve dos sujeitos entrevistados e dos documentos analisados, conceitos serão aprofundados e novos se aproximarão para se chegar as considerações finais desse trabalho.

2 CAPÍTULO II: O PORQUÊ DA PESQUISA

2.1 Construindo a pesquisa

Desde o início da Lei de Cotas Sócio Raciais, as Universidades Federais vêm construindo estratégias através de suas políticas de assistência estudantil, para garantir a permanência dos(as) estudantes em situação de vulnerabilidade social que passaram a acessar o ensino superior, historicamente reservado a uma maioria branca e elitizada.

Com o passar dos anos e a consolidação das políticas de ação afirmativa, surgiram estudos que evidenciaram a importância das políticas de assistência estudantil na permanência de estudantes cotistas. E concluíram que, garantidas as condições econômicas e sociais, na maioria das instituições de ensino o desempenho acadêmico de cotistas em nada ou pouco difere dos não cotistas, caindo por terra a hipótese dos(as) contrários(as) à política de cotas de que haveria uma queda na qualidade das Universidades[40].

No Quadro 1, intitulado *Desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas no Ensino Superior*, consta uma relação dos 13 (treze) artigos que se identificou dentre os periódicos da CAPES com essa temática. Os 11 (onze) primeiros chegaram a mesma conclusão: não há discrepância entre o desempenho acadêmico de cotistas se comparado aos(às) não cotistas e, em alguns estudos, os(as) cotistas tiveram melhor desempenho que estes(as) últimos(as).

Quadro 1: Desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas no Ensino Superior

TÍTULO	PRODUÇÃO ACADÊMICA	AUTOR/A	ANO
Dez anos da lei federal das cotas universitárias: Avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11.pdf]	ARTIGO	MARCIANO SEABRA DE GODOI MARIA ANGÉLICA DOS SANTOS	2020
O efeito das cotas: desempenho acadêmico dos estudantes cotistas da Universidade Federal de Viçosa - Campus Rio Paranaíba. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/hWWTWjsGxn4sNnGmR9qD37n/?lang=pt#]	ARTIGO	Thiago Rodrigues Silame Hernani Martins Júnior Agnaldo Henrique Silva Fonseca	2020
O desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas no contexto inclusivo da Lei 12.711: uma análise comparativa na Universidade Federal Rural do Semi-árido. Disponível em: [https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1998/1438]	ARTIGO	Augusto Carlos Pavão Celeneh Rocha de Castro	2017
Ações afirmativas: análise comparativa de desempenho entre cotistas e não cotistas em uma universidade pública. Disponível em: [https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/101627/59301]	ARTIGO	André Ferreira Raquel de Souza Corrêa Thamires Domingos Paredes Galantini Márcio Moutinho Abdalla	2020

[40] KLEIN, Samantha; DALLA VALLE, Karine. et al. Os avanços e desafios após 10 anos da Lei de Cotas. **Gaúcha ZH**. Postado em 30/08/2022. Disponível em: [https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/08/os-avancos-e-desafios-apos-10-anos-da-lei-de-cotas-cl7f5u1ml009k015ht4xn3h59.html] Acesso em: 05 mai. 2023.

POLÍTICA DE COTAS E DESEMPENHO ACADÊMICO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS CATEGORIAS DE VAGAS DA UFF. Disponível em: [https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/85521/51359]	ARTIGO	José Erinaldo dos Santos Nascimento Mariana Pereira Bonfim	2022
COTAS E DESEMPENHO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA. Disponível em: [https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5619/4237]	ARTIGO	Gabriel Swahili Sales de Almeida Caio Vinicius dos Santos Silva	2019
Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/aval/a/4TXZQd4JLzHvcBLpDvbhBks/?lang=pt]	ARTIGO	Mariza Aparecida Costa Pena Daniel Abud Seabra Matos Rosa Maria da Exaltação Coutrim	2020
Cotas Universitárias: Estudo do Desempenho Acadêmico na Graduação após a implementação da Política de Cotas na Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: [https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57854/30137]	ARTIGO	Ricardo de Oliveira Maximo Peterson Elizandro Gandolfi José Eduardo Ferreira Lopes	2020
Uma avaliação Do Sistema De cotas raciais Da Universidade De Brasília. Disponível em: [https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2773/2959]	ARTIGO	Francisco augusto da costa Garcia Girlene ribeiro de Jesus	2015
A LEI DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR:TESTANDO A HIPÓTESE DE INCOMPATIBILIDADENO CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/63420/52434]	ARTIGO	Ana Maria de Paiva Franco Kleber Fernandes de Oliveira Fernanda Esperidião	2021
UMA ANÁLISE PRELIMINAR DOS PERCURSOS ACADÊMICOS DOS ESTUDANTES INGRESSANTES NOS CURSOS DA FACC/UFRJ. Disponível em: [https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/38796/21710]	ARTIGO	Eliane Ribeiro Pereira Maria Cecília de Carvalho Chaves Antônio José Barbosa de Oliveira	2020
Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/aval/a/3Cx6Y5J3HnYV8w8BYDKs3gd/]	ARTIGO	Ivanessa Thaiane do Nascimento Cavalcanti Cláudia Sá Malbouisson Andrade Gisele Ferreira Tiryaki Lilia Carolina Carneiro Costa	2019

Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/aval/a/gksF8MbQkvCNFLjKw8pTDdS/?lang=pt]	ARTIGO	Adriano de Lemos Alves Peixoto Elisa Maria Barbosa de Amorim Ribeiro Antônio Virgilio Bittencourt Bastos Maria Cecilia Koehne Ramalho	2016

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Apenas nestes dois últimos artigos do Quadro 1 o desempenho dos(as) cotistas ficou aparentemente abaixo dos(as) não cotistas. Porém, quando observado por área, é possível ver que o baixo desempenho é maior entre os(as) cotistas que estão matriculados(as) na área de exatas, o que sugere, entre outros fatores, uma formação na educação básica de qualidade inferior aos(às) não cotistas.

Também se mapeou nos 13 (treze) artigos algo que referenciasse os sujeitos da presente pesquisa, indígenas e quilombolas, e seus desempenhos acadêmicos, porém estes últimos sequer foram citados nos artigos e os primeiros apenas eram mencionados quando os(as) autores(as) listavam as modalidades de ingresso que compõem a política de cotas em cada Universidade.

Isso constatado buscou-se então, ainda na plataforma CAPES, pelo desempenho acadêmico de indígenas e quilombolas e apenas dois trabalhos foram encontrados: um[41] realizado recentemente com dados da UFPel e que a seguir será aqui comentado e outro[42] realizado em 2018, com dados da Universidade Federal de Goiás à época, hoje Universidade Federal de Jataí. Esta última analisou o desempenho de 15 estudantes daqueles grupos étnico-raciais e concluiu que seus desempenhos acadêmicos acompanhavam o desempenho do restante da turma (Santos; Paniago, 2018). Muito diferente do resultado obtido na UFPel, através da análise do histórico acadêmico de 90 estudantes matriculados(as) desde o início das cotas até final de 2020, e de 85, matriculados(as) de janeiro de 2020 até final de 2021, que revelou índices de retenção 84,73% e 80,64%, respectivamente.

Aprimorando as buscas, incluiu-se também no mapeamento de periódicos, dissertações e teses da CAPES a temática “PBP para indígenas e quilombolas” onde foram

[41] GUERRA, Janaina da Silva; SILVA, Vini Rabassa da. Reflexos da covid-19 na permanência de indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Pelotas. **SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE**, v. 146, p. 139-160, 2023. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/sssoc/a/r3bkhbdP7CT8QjrTjXkXvMs/#:~:text=Os(as)%20quilombolas%20t%C3%AAm%20maior,%C3%A0s)%20ind%C3%ADgenas%20(28%25] Acesso em: 5 Mai. 2023.

[42] SANTOS, D. S.; PANIAGO, M. de L. F. dos S. Desempenho, evasão e permanência dos alunos indígenas e negros quilombolas ingressantes pelo Programa UFGINCLUI da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 01–18, 2018. Disponível em: [https://revistas.ufg.br/rir/article/view/50430] . Acesso em: 6 mai. 2023.

encontrados apenas três trabalhos que se articulavam com a temática aqui proposta: um artigo e duas teses recentes sobre ela, conforme o Quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Produções acadêmicas com a temática PBP para indígenas e quilombolas

TÍTULO	PRODUÇÃO ACADÊMICA	AUTOR/A	ANO
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA NA LITERATURA ESPECIALIZADA. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/339435892_Politicas_de_acoes_afirmativas_no_ensino_superior_brasileiro_e_o_programa_de_bolsa_permanencia_na_literatura_especializada]	ARTIGO	Mateus Augusto Almeida Martins Jaqueline Carvalho Flora Terra Marileide Gonçalves França	2020
A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM PERNAMBUCO: a permanência dos estudantes cotistas em questão. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/44886]	TESE	Natália Jimena da Silva Aguiar	2020
POLÍTICA DE PERMANÊNCIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA POPULAR: COMPREENDENDO OS CLAMORES DE ACADÊMICOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188852]	TESE	Marcelo Recktenvald	2017

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Entre os três trabalhos especialmente o artigo chamou atenção, pois nele o autor e as autoras realizam uma pesquisa exploratória com o intuito de discutir as políticas de ação afirmativa no ensino superior, a partir do PBP, destinadas a estudantes indígenas e quilombolas e, para isso buscaram em três plataformas[43] leituras especializadas sobre a temática, entre os anos de 2007 e 2018, onde encontraram e analisaram um total de 7 (sete) trabalhos que eram compatíveis com o que se queria pesquisar.

Neste estudo foi identificado que poucas produções acadêmicas se debruçaram na análise específica do PBP e

> nenhum trabalho teve como foco de estudo os estudantes quilombolas e indígenas que participavam do Programa Bolsa Permanência. Todos os trabalhos voltaram a sua análise para os estudantes que apresentavam baixa renda, sem discutir o recorte étnico-racial dos graduandos, ou seja, não buscaram analisar as implicações do PBP

[43] Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos da CAPES e no portal de periódicos da Scientific Eletronic Library Online.

> para permanência de estudantes quilombolas e indígenas nas instituições de ensino superior (Martins; Terra; França*.,* 2020, p. 15).

O autor e as autoras concluem, então, que, a partir do mapeamento e estudo realizado,

> evidencia-se a importância do debate acerca das políticas de ações afirmativas e das ações voltadas a permanência dos estudantes negros no ensino superior. Assim como a necessidade de desenvolver estudos que analisem as implicações do PBP na trajetória dos estudantes quilombolas no âmbito das universidades públicas brasileiras (*ibidem*).

Coincidentemente as duas teses identificadas no Quadro 2, apesar de aparecerem na busca pelas plataformas científicas com a temática acima mencionada, também tratam apenas do recorte social e econômico da política de permanência, sem considerar as especificidades étnico-raciais que adentraram às Universidades desde o início das políticas afirmativas e, portanto, suas conclusões são direcionadas ao econômico e social da mesma forma.

É importante também destacar que nenhum dos trabalhos mapeados, nem mesmo os sete analisados no artigo *Políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro e o Programa de Bolsa Permanência na literatura especializada*, tem como campo Universidades Federais do RS, o que garante à pesquisa que aqui se realizou para a elaboração da presente tese certo ineditismo.

Retomando a discussão apresentada pelos trabalhos científicos encontrados, considera-se que em se tratando de quilombolas e principalmente de indígenas a questão não se restringe às políticas de permanência com foco no econômico, existem especificidades nestes grupos étnico-raciais que precisam sempre estar em pauta e contempladas nas políticas a eles destinadas. Há uma complexidade que inclui o cultural, o religioso, a visão de mundo, a relação com a natureza, o ancestral e a sua histórica exclusão do mundo acadêmico. Por isso, ao menos no estudo mais recente, realizado na UFPel com a análise de todos os históricos acadêmicos dos sujeitos da política, evidenciou-se que mesmo com suporte econômico estes(as) estudantes não apresentaram desempenho acadêmico satisfatório para conseguirem concluir seus cursos de graduação dentro de um tempo razoável, diferente dos(as) demais cotistas, como observado nos 11 (onze) estudos que constam no Quadro 1 deste trabalho.

Tomando por base a UFPel, em uma primeira aproximação para verificar o desempenho acadêmico de estudantes indígenas e quilombolas, constata-se que sua permanência tem sido o ponto fraco das políticas de ação afirmativa, apesar de existir desde maio de 2013 uma regulamentação do MEC que exige das Universidades Federais a instituição de uma política efetiva de permanência, tendo como mediadora uma Comissão Interdisciplinar, capaz de considerar as especificidades daqueles(as) grupos étnico-raciais com a finalidade de

superar realidades de retenção e evasão. A seguir, será possível ter uma melhor compreensão do que se constatou por meio dos resultados obtidos com o levantamento já realizado.

2.1.1 Primeira aproximação sobre desempenho acadêmico de estudantes indígenas e quilombolas: o caso da UFPel

A UFPel implementou a Lei de Cotas em janeiro de 2013, reservando no primeiro ano 40% e, em 2014, 50% de suas vagas a estudantes provenientes de escolas públicas e com recortes étnico-raciais (negros - pretos e pardos – e indígenas), de renda e, a partir de 2016 a estudantes com deficiência. Até então a UFPel não contava com nenhuma política de ação afirmativa nem na graduação, nem na pós-graduação. As únicas ações com fins de equidade social restringiam-se aos programas de assistência estudantil que viabilizam a permanência de estudantes comprovadamente em situação de vulnerabilidade social.

Com a Lei de Cotas e o acesso de estudantes indígenas e quilombolas existiu uma preocupação quanto à permanência desses(as) estudantes, pois, para além das questões econômicas, apresentam diferenças étnico-culturais num meio acadêmico que não tem criado condições de inclusão e acolhida efetivas, como mostraram os resultados do estudo preliminar iniciado em janeiro de 2021, com análise de dados desde o primeiro ano da implementação da política na UFPel e que será aqui exposto.

A coleta de dados que possibilitou o presente o estudo foi realizada a partir das listas dos(as) aprovados(as) nos Processos Seletivos Especiais (PSE)[44] para Indígenas e Quilombolas do período de 2015 a 2020, disponibilizadas pela Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA) e da lista de beneficiários(as) do PBP, disponibilizadas pelo Núcleo de Gestão de Programas (NGP) da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) de 2013 a 2020, ambos setores da UFPel. Com os nomes e números de matrículas dos(as) estudantes foi possível, por meio do sistema de dados da UFPel, o COBALTO, fazer o levantamento da situação acadêmica daqueles(as) estudantes de cursos de graduação, no período de janeiro de 2013 até janeiro de 2021.

[44] Garantem vagas suplementares em cursos específicos para indígenas e quilombolas através da Resolução nº15 de 7 de maio de 2015 do Conselho Coordenador do ensino, da pesquisa e da extensão (COCEPE) UFPel. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/cra/files/2015/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-15-2015-COCEPE.pdf] Acesso em: 15 ago. 2021.

A PRAE da UFPel, por meio do Núcleo de Serviço Social (NSS), trabalhou com acesso até 2023[45], através do ingresso por cotas sociais de estudantes oriundos(as) de escolas públicas e com limite de renda per capita familiar de até 1,5 salário-mínimo; e a permanência de todos(as) estudantes em situação de vulnerabilidade social, através dos programas estudantis financiados pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pela Portaria MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, implementado em 2008 e regido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. E que desde julho de 2024, tornou-se Lei de nº 14.914, de 3 de julho de 2024[46], marco importante para a consolidação da permanência de estudantes na educação superior.

Para estudantes indígenas e quilombolas, até o momento, os auxílios são disponibilizados conforme a necessidade de cada um(a), sem a exigência da comprovação de vulnerabilidade por meio de uma análise socioeconômica, esta realizada por Assistentes Sociais da PRAE para todos(as) os(as) demais estudantes que requerem auxílios. Assim, para indígenas e quilombolas acessarem auxílios disponibilizados pela assistência estudantil na UFPel, é exigido, apenas, que tenham sido aprovados(as) no PSE e, no caso daqueles(as) que ingressam pelo SISU/ENEM, comprovem o pertencimento étnico-racial[47]. Além desses programas financiados pelo PNAES, indígenas e quilombolas têm direito ao PBP, Bolsas de Monitoria da UFPel que dão preferência à seleção daqueles(as) e atendimentos clínicos junto ao Núcleo Psicopedagógico de Apoio ao Discente (NUPAD)[48] da PRAE entre outros que serão abordados no próximo capítulo.

O PSE, que ocorre na UFPel desde 2015, é de responsabilidade da CRA com participação ativa da Coordenação de Diversidade e Inclusão (CODin)[49] que está lotada no Gabinete da Vice-Reitora da UFPel. Nela está também o Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (NUAAD), que desenvolve atividades relacionadas ao gerenciamento e seleção

---

[45] Neste ano a análise da documentação para ingresso por cotas sociais migra da PRAE para a Pró-reitoria de Graduação e considera-se como documento oficial comprobatório da condição de vulnerabilidade apenas o Cadastro Único do Governo Federal (CADunico). Informação disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/cra/comprovacao-da-renda/] Acesso em: 01 fev. 2025.

[46] Lei na íntegra pode ser acessada através do link: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm] Acesso em: 12 jan, 2025.

[47] No Capítulo IV, um dos estudantes indígenas da pesquisa irá relatar que havia, até pouco tempo, diferenças de tratamento entre estudantes que acessavam à IFES pelo PSE e àqueles(as) que acessavam por outras modalidades. Ou seja, para estes(as) não bastava a comprovação de pertencimento étnico-racial era necessário passar por avaliação socioeconômica da PRAE para sua inclusão nos programas estudantis financiados pelo PNAES.

[48] Conforme dados disponibilizados pelo próprio NUPAD, até janeiro de 2021, 5 (cinco) destes(as) estudantes haviam buscado atendimento psicológico e apenas uma estudante quilombola manteve constância no tratamento.

[49] Assumindo a nova gestão da reitoria da UFPel, eleita em 2024, a CODin receberá status de Pró-Reitoria, passando a ser chamada de Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade, pioneira entre as IFES do RS, um grande passo para as políticas de acesso e permanência na UFPel.

das vagas reservadas aos (às) estudantes indígenas e quilombolas e, desde abril de 2020, no seu acompanhamento acadêmico.

A partir da análise dos dados, verificou-se que desde o início das políticas de ação afirmativa na UFPel até janeiro de 2021 ingressaram 90 (noventa) estudantes indígenas e quilombolas. Destes, 66 (sessenta e seis) ingressaram pelo PSE e 24 (vinte e quatro) pelo SISU/ENEM. Todos(as), desde o acesso ao ensino superior, foram contemplados(as) com o PBP e demais auxílios financiados pelo PNAES.

Dos(as) estudantes ingressantes, 54 (cinquenta e quatro) eram quilombolas e 36 (trinta e seis) eram indígenas. Destes apenas 5 (cinco) concluíram seus cursos, o que equivale a um percentual de 5,55% e apenas 2 (dois) conseguiram concluir dentro do prazo mínimo do curso. Quatro eram quilombolas do sexo masculino e uma indígena não aldeada do sexo feminino, segundo declararam-se no ato da matrícula. Dois formaram-se no curso de Agronomia, dois no curso de Geoprocessamento, e a estudante indígena no curso de Artes Visuais.

Quanto ao cancelamento de curso, observou-se um total de 9 (nove) estudantes, sendo 7 (sete) indígenas e 2 (dois/duas) quilombolas. Quatro estudantes que abandonaram seus cursos eram indígenas. Observou-se, portanto, que ao todo 13 (treze) estudantes, o que equivale a um percentual de 14,44%, do total de ingressantes indígenas e quilombolas, evadiram.

Considerando os(as) 72 estudantes com vínculo e matriculados(as) apenas 11 (onze) estudantes (15,27%) estavam regulares no curso, isto é, não retiveram nenhuma disciplina e têm aproveitamento mínimo semestral de 70%. Destes, 10 (dez) são quilombolas e uma é indígena. Portanto, havia na UFPel, até janeiro de 2021, uma retenção de 84,73%, referente a 61 estudantes.

No que tange ao aproveitamento acadêmico, tomando como base as normas dos programas estudantis – estar matriculado(a) em todas as disciplinas ofertadas no semestre/ano e ter aproveitamento mínimo de 70% no total de disciplinas matriculadas – observou-se que, apesar da alta retenção, 46 estudantes conseguiram atingir o percentual exigido. Porém, a maioria destes(as) não haviam se matriculado no total de disciplinas obrigatórias disponibilizadas pelo colegiado do curso no semestre/ano, por isso a retenção.

Naquele período, os cursos mais demandados por indígenas e quilombolas eram: Agronomia (12), Educação Física (12), Medicina (11), Enfermagem (10), Geoprocessamento (6), Odontologia (6) e Medicina Veterinária (5). Os quatro últimos cursos tinham 100% de evasão e retenção. Os(as) indígenas foram os(as) que apresentaram maior índice de evasão e retenção, ficando com 52,70% do total de matriculados(as).

Ao todo 26 (vinte e seis) estudantes tinham aproveitamento insuficiente para permanência nos programas de assistência estudantil. No quadro abaixo detalha-se os(as) dez estudantes com situação acadêmica mais crítica. Para preservar suas identidades utilizou-se um número e as letras F para feminino e M para masculino.

Quadro 3: Estudantes indígenas e quilombolas com pior desempenho acadêmico/UFPel (até janeiro 2021)

ETNIA	ESTUDANTE	CURSO	APROVEITAMENTO	RETENÇÃO	INGRESSO
Quilombola	01 M	Medicina	Infrequente	11 disciplinas	2019-2
Indígena	02 M	Odontologia	21,43%	22 disciplinas	2018-1
Indígena	03 M	Odontologia	35%	16 disciplinas	2018-1
Quilombola	04 F	Veterinária	36,67%	34 disciplinas	2016-2
Quilombola	05 F	Odontologia	40%	20 disciplinas	2018-1
Indígena	06 F	Medicina	42,86%	12 disciplinas	2019-1
Quilombola	07 M	Agronomia	47,76%	27 disciplinas	2015-2
Quilombola	08 F	Nutrição	47,83%	20 disciplinas	2017-2
Indígena	09 F	Odontologia	48,39%	36 disciplinas	2015-2
Quilombola	10 M	Zootecnia	50%	20 disciplinas	2018-1

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Sistema COBALTO/UFPel

A partir desses dados nota-se que apesar de os(as) estudantes estarem inseridos(as) nos programas estudantis disponibilizados pela instituição, um percentual considerável deles(as) não tinham regularidade no curso. E percebe-se que muitos(as) estavam com prazo esgotado nos programas antes mesmo do tempo de conclusão dos seus cursos.

Cabe mencionar, que, no período de coleta de dados, diferente dos(as) demais estudantes beneficiários(as) dos programas de permanência, os(as) indígenas e quilombolas não tinham os seus auxílios suspensos por falta de aproveitamento, nem por prazo de permanência esgotado, exceto o PBP, cujo controle é realizado diretamente pelo MEC. Esta era uma política de gestão da Universidade à época, que por entender as particularidades desses grupos, optou por não os suspender mesmo quando havia reincidência no baixo aproveitamento. A simples evidência desta conduta, sem um maior acompanhamento e análise de suas consequências, permitiu nesta primeira aproximação com o fenômeno questionar se esta ausência de condicionalidade estava favorecendo positivamente a permanência na Universidade, ou se associada à inexistência de políticas que contemplem as especificidades étnico-raciais e culturais daqueles grupos, estava sendo insuficiente para o alcance do objetivo de conclusão da graduação.

Sobre a inexistência de políticas específicas, Sales chama atenção para pensar

> políticas de ação afirmativa, conjugadas com políticas valorativas da população negra que, por sua vez devem caminhar em paralelo com as políticas universalistas para que as distâncias entre populações branca, negra (preta e parda) e indígena, mormente no ensino superior, possam ser mais eficazmente eliminadas (Santos, 2014, p. 136).

Também se chama a atenção para o fato de que a maioria dos(as) estudantes indígenas e quilombolas não estavam participando de atividades complementares, como extensão e pesquisa, o que da mesma forma inviabiliza a conclusão do curso, por não atenderem ao requisito de um mínimo de horas em atividades como aquelas.

Retomando os dados levantados, constatou-se que os(as) estudantes indígenas apresentavam maior percentual de evasão (84,61% do total de evasões, pois de treze estudantes que evadiram, onze são indígenas). Talvez a

> frequência às aulas, exigida pela academia, seja um paradoxo para os indígenas: submeter-se ao modelo temporal da universidade e afastar-se do modo como vivenciam o tempo em sua cultura originária, ou negar o tempo acadêmico e não alcançar êxito no acompanhamento do curso (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018, p. 50).

Após coleta, tabulação e análise dos dados acima, deu-se continuidade ao acompanhamento do desempenho acadêmico daqueles(as) estudantes, via COBALTO, e identificou-se que durante os dois anos da pandemia de COVID-19 o percentual de evasão aumentou, situação que não se constatava até o estudo anterior.

Também é importante ressaltar que, além da permanência, a política de ação afirmativa foi da mesma forma prejudicada com a pandemia, pois em 2020 não aconteceu o PSE, impedindo o acesso de indígenas e quilombolas, ao contrário dos(as) demais estudantes, cujas formas de acesso à Universidade foram adaptadas para preservar a saúde de todos(as) envolvidos(as) no processo e seguiram ocorrendo.

Em maio de 2021, com a retomada do PSE, ingressaram 14 (quatorze) estudantes, sete quilombolas e sete indígenas. Com esse ingresso, somado aos(às) veteranos(as), a UFPel contava, até dezembro de 2021, com 85 estudantes indígenas e quilombolas cuja situação acadêmica pode ser visualizada no Quadro 4.

Quadro 4. Situação acadêmica geral de estudantes indígenas e quilombolas - UFPel (2020/2021)

PERÍODO 2020/2021	**INDÍGENAS**		**QUILOMBOLAS**		**TOTAL**	
	N	%	N	%	N.	%
MATRICULADOS(AS)	31	6,47	54	63,53	85	100
FORMADOS(AS)	1	2,5	7	87,5	8	9,41
EVADIDOS(AS)	11	73,33	4	26,67	15	17,64

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Sistema COBALTO/UFPel

Conforme evidenciado no Quadro 4, os(as) estudantes indígenas seguiam tendo percentual menor de conclusão de seus cursos (12,5%) e maior de evasão (73,33%) se comparados aos(às) quilombolas, bem como ambos(as) tinham um percentual de conclusão de curso muito baixo (um total de 14 quilombolas e 2 indígenas em 10 anos da Lei de Cotas), o

que mais uma vez acende o alerta para se repensar o projeto político-pedagógico da universidade.

Da mesma forma, o quadro apresenta que, durante a pandemia, verificou-se um percentual de evasão de 17,64% do total de estudantes indígenas e quilombolas com vínculo na universidade. Percentual superior ao identificado desde o início da Lei de Cotas, isto é, de janeiro de 2013 a janeiro de 2021, proporcionalmente, já que durante todo aquele período houve um total de 14,44% de evasão entre aqueles(as) estudantes, sendo a retenção o principal problema, como se observou nos dados anteriores.

Do total de 85 estudantes deste estudo sobre os reflexos da pandemia, desconsiderou-se os(as) discentes formados(as) e que evadiram, analisando os dados de 62 estudantes regularmente matriculados(as), ou seja, que ainda tinham vínculo com a UFPel e cujas notas já haviam sido divulgadas no COBALTO.

Em primeiro lugar, consideraram-se os percentuais de retenção no curso, observadas as disciplinas obrigatórias nas quais os(as) estudantes não foram aprovados(as) e que, consequentemente, impediram o avanço para o semestre/ano seguinte. Durante os dois anos de pandemia, observou-se que, se comparados a anos anteriores, 17 estudantes aumentaram a retenção, o que equivale a 27,42%, resultando num total de retenção de 50 indígenas e quilombolas, ou seja, de 80,64%. Constata-se aqui uma redução mínima em comparação aos dados apurados de janeiro de 2013 a janeiro de 2021, que foi equivalente a 84,73%. Mesmo assim, mantém-se alto o índice de retenção desde 2013, e o período da pandemia teve baixo impacto nesse aspecto. Somente 12 (19,35%) estudantes estavam regulares em seus cursos, ou seja, não apresentaram retenção, já que obtiveram aprovação em todas as disciplinas obrigatórias, pré-requisito para avançar no curso.

Sobre o aproveitamento acadêmico, cinco estudantes que antes vinham tendo aproveitamento satisfatório, durante a pandemia, ficaram com percentuais abaixo dos 70% exigidos. Da mesma forma, cinco outros(as) estudantes aumentaram seu aproveitamento, se comparado aos semestres anteriores, correspondendo positivamente ao percentual exigido. Portanto, um total de 14 estudantes (sendo apenas um indígena), dos(as) 62 matriculados(as) na UFPel, conseguiram manter aproveitamento satisfatório no momento pandêmico, ainda que dois dos 14 com retenção.

Em síntese, 23 estudantes, 11 indígenas e 12 quilombolas, não tiveram aproveitamento acadêmico satisfatório nos dois anos da pandemia, o que representa 37,09%, um percentual de 2,91% menor do que verificado antes do período pandêmico quando houve 28 estudantes sem aproveitamento, sendo 16 indígenas e 12 quilombolas. Entretanto, essa redução observada

durante a pandemia pode gerar uma interpretação distorcida, pois é consequência de um maior número de evasões, em especial entre os(as) estudantes indígenas, e se refere a um espaço de tempo consideravelmente menor, se comparado aos seis anos de políticas de ação afirmativa anteriores à pandemia.

Os(as) quilombolas têm maior percentual de aproveitamento em todos os anos analisados e, ainda que tenham diminuído seu percentual na pandemia (antes era de 82,50%), 79,5% deles(as) atingiram o mínimo esperado, mesmo apresentando maior retenção (72%) se comparados aos(às) indígenas (28%). Panorama diferente do observado antes, quando o percentual de retenção entre os(as) indígenas era maior, ficando em 52,7%.

Os dados apresentados evidenciaram que a situação durante a pandemia, tratando-se de aproveitamento acadêmico, piorou, ainda que a universidade tenha se empenhado em construir auxílios emergenciais para suprir as carências tecnológicas daqueles(as) estudantes.

Para pensar programas de permanência durante os anos em que as aulas *on-line* foram necessárias, o NUAAD realizou breve pesquisa com estudantes indígenas e quilombolas a fim de conhecer suas realidades quanto ao acesso às aulas.[50]

Dos(as) 71 indígenas e quilombolas matriculados(as) até a metade de 2020, 50 responderam ao questionário do NUAAD, sendo 16 do primeiro grupo e 34 do segundo. Entende-se que os(as) demais não o fizeram talvez porque não tiveram acesso, por estarem em isolamento em aldeias e comunidades mais longínquas, sem cobertura de redes de internet.

A pesquisa revelou que 44% dos(as) respondentes têm acesso à internet apenas às vezes e 6% afirmaram não ter acesso regular. Trinta e nove estudantes afirmaram que a qualidade do sinal é regular ou ruim, sendo que destes(as) 48% acessavam por internet 4G e dividiam com duas ou mais pessoas.

Cabe destacar que 33 estudantes (20 quilombolas e 13 indígenas) estavam em isolamento nas comunidades rurais ou aldeias, 15 em isolamento na cidade de Pelotas (casa do estudante para indígenas e quilombolas) e dois em outro local não informado.

Com relação ao acesso digital, apenas 19 possuíam *notebook* ou *tablet*, nenhum(a) possuía computador de mesa. Por isso, 38% relataram que acreditavam não ter condições de cursar o calendário alternativo da UFPel. Isso corrobora o fato de os(as) estudantes desconhecerem essa modalidade de acesso às aulas, já que a pesquisa também constatou um percentual de 68% deles(as) que nunca cursaram disciplina pela internet.

---

[50] A pesquisa intitulada *Breve mapeamento da situação dos estudantes indígenas e quilombolas da UFPel* está disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/naaf/files/2020/08/An%C3%A1lise-resumida.pdf.] Acesso em: 4 abr. 2023.

É importante, ainda, considerar que 21 estudantes regularmente matriculados(as) podem não ter participado desta pesquisa por falta de acesso, o que prejudica os resultados obtidos e, consequentemente, ao não ouvi-los(as), a construção de políticas capazes de alterar o quadro de evasão e retenção fica comprometida. Ainda mais durante a pandemia, em que os dados oficiais indicam o quanto as maiorias populares e/ou minorias políticas foram as que mais sofreram com seus reflexos.[51]

Após a realização desta primeira aproximação com a realidade que constitui a permanência dos(as) estudantes indígenas e quilombolas na UFPel, foi que surgiu a inquietação: por que, mesmo com o leque de programas de permanência disponibilizados pela UFPel, os(as) estudantes indígenas e quilombolas que ingressam pelas políticas de ação afirmativa apresentam desempenho acadêmico insuficiente para concluir a graduação dentro do prazo regular de seus cursos?

Este questionamento serviu de substrato inicial para a pesquisa em questão, e que teve o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento de políticas de permanência que deverão ter como perspectiva o desencadeamento de um processo de construção dialógico e, portanto, horizontal entre àqueles(as) comprometidos(as) com o fortalecimento de políticas de ação afirmativa e permanência e os(as) estudantes indígenas e quilombolas.

A exploração inicial realizada sobre a retenção e evasão de estudantes indígenas e quilombolas na UFPEL permitiu desvelar parcialmente os múltiplos atravessamentos que constituem a permanência destes(as) estudantes na universidade e que estão entrelaçados com uma série de determinações étnico-raciais e culturais de desigualdades e opressões arraigadas historicamente. Agrega-se a isto o fato de que, ao menos na UFPel, até dezembro de 2021, todos(as) àqueles(as) estudantes estavam inseridos(as) no PBP e alguns(algumas) no Bolsa Auxílio Emergencial[52] e, portanto, deveriam ter o seu acompanhamento mediado por uma Comissão Interdisciplinar, conforme previsto na Portaria 389 de 9 de maio de 2013 do MEC e

[51] A pesquisa *Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros*, realizada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pela Ação Educativa, mostra os reflexos da pandemia para estudantes cotistas de todas as modalidades, para além de indígenas e quilombolas. Disponível em: [https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/07/20/sonho-voltar-mas-e-dificil-sem-auxilio-cotistas-deixam-universidade.htm.] Acesso em: 1º mai. 2023.

[52] O Bolsa Auxílio Emergencial foi criado provisoriamente no período pandêmico, com recursos próprios da UFPel, para contemplar estudantes indígenas e quilombolas que não conseguiram acessar o PBP, pois o governo federal da época reduziu significativamente o número de bolsas (ex: no início de 2022 liberou apenas 5 bolsas para uma demanda de 26 estudantes) e para aqueles(as) que haviam sido suspensos do PBP por prazo de permanência esgotado no curso de graduação. Após a pandemia a UFPel adotou a Bolsa como programa continuado e, a partir de setembro de 2023, passou a equivaler seu valor mensal ao valor do PBP.

que depois seguiu como exigência na Portaria MEC nº1999, de 2023[53]. Porém, a mediação do acompanhamento não vinha ocorrendo, já que a instituição da referida Comissão é recente e, a que havia anteriormente, cumpria apenas com o requisito de comprovação e fiscalização do pertencimento étnico-racial. Por isto, entendeu-se, também, por realizar uma primeira aproximação com a Comissão Interdisciplinar prevista naquela Portaria, traçando as suas características e objetivos e de como ela vem ocorrendo nas demais Universidades Federais, estudo cujo resultado será apresentado a seguir.

2.1.2 Estudo exploratório sobre a Comissão Interdisciplinar de Permanência

Ainda que a Lei 12.711/2012 tenha sido fundamental na consolidação da luta histórica das minorias políticas por ação afirmativa de acesso à educação no ensino superior, não tem se mostrado suficiente quanto ao objetivo central, que passa por uma política de permanência efetiva que assegure a conclusão dos cursos de graduação por parte dos povos originários e tradicionais: indígenas e quilombolas.

Entendendo que a permanência é fundamental para o sucesso das políticas de ação afirmativa, em 09 de maio de 2013, menos de um ano após a promulgação da Lei de Cotas Sócio raciais, o MEC publica a Portaria nº 389 que instituí o PBP. Ele "é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica" (MEC, 2013). Para tanto, visa a concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior com valores de R$400,00 e R$900,00 mensais, sendo estes estabelecidos por Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

O primeiro valor era destinado a estudantes com renda familiar per capita de até 1,5 (um e meio) salário-mínimo matriculados(as) em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas/dia. Os R$900,00 mensais eram destinados a estudantes autodeclarados(as) indígenas e quilombolas[54] com comprovação avaliada por Comissão Interdisciplinar de responsabilidade da IFES.

---

[53] A Portaria na íntegra está disponível em: [https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.999-de-10-de-novembro-de-2023-522856652] Acesso em: 12 jan. 2025.

[54] A Resolução CD/FNDE nº 13, de 9 de maio de 2013, que estabelecia procedimentos para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa de Bolsa Permanência foi alterada no corrente ano pela Resolução nº 3, de 29 de março de 2023 e eleva para R$1400,00 o valor mensal do PBP para indígenas e quilombolas. A Resolução na íntegra está disponível em: [https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-3-de-29-de-marco-de-2023-474134149] Acesso em: 08 mai. 2023.

O valor mensal destinado a indígenas e quilombolas é diferenciado “em decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal” (MEC, 2013).

Importante destacar que em 11 de maio de 2016, o governo federal, em medida arbitraria e com justificativa de contingenciamento dos gastos públicos para o social e a educação, através do Ofício-Circular nº 2/2016/DIPPES/SESU/SESU-MEC[55], suspendeu novas inscrições para o PBP de estudantes declaradamente baixa renda, mantendo sua concessão apenas para indígenas e quilombolas. À época 9.563 estudantes de baixa renda deixaram de receber o PBP em todo o país, exclusão que se manteve.

Outro destaque é que período de inscrição do PBP, que até setembro de 2016 funcionava em modo de fluxo contínuo durante o ano todo, passou a ser disponibilizado de forma sazonal. Antes bastava o(a) estudante indígena e quilombola ingressar na Universidade, preencher os formulários necessários e as informações no site do PBP/MEC que já passava a receber o auxílio no mês seguinte. A partir de janeiro de 2017[56] as inscrições passaram a ocorrer por meio de Edital em períodos específicos (duas vezes ao ano), o que dificultou ainda mais o acesso daqueles(as) estudantes, pois em algumas IFES o PSE para ingresso dava-se posterior ao prazo de edital, obrigando-os(as) a ficarem alguns meses sem cobertura.

A partir do momento que o presidente Lula assume, o valor mensal do PBP-MEC aumenta para R$1400,00 mensais e no ano de 2024, o edital volta a ser de fluxo contínuo, ainda que as bolsas fornecidas não sejam de acordo com a demanda, gerando uma importante demanda reprimida. No primeiro ano do governo Lula, há também a alteração da Portaria 389 pela Portaria nº 1.999, de 10 de novembro de 2023, cuja alteração mais significativa refere-se ao prazo de permanência do PBP-MEC que, em caráter excepcional, poderá ser acrescido de mais dois semestres para além dos dois já previstos, contabilizando um total de 4(quatro) semestres nos casos de indígenas e quilombolas.

Seguindo com o PBP, em seu Art.3 traz os objetivos de:

---

[55] Ofício-Circular nº 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC. Assunto: Suspensão de novas inscrições para o Programa de Bolsa Permanência – PBP. Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.999-de-10-de-novembro-de-2023-522856652] Acesso em: 10 mai. 2023.

[56] Ofício-Circular nº 29/2016/CGRE/DIPES/SESU/SESU-MEC. Assunto: Períodos para inscrições de discentes indígenas e quilombolas no Programa de Bolsa Permanência. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68891-oficio-circular-292016&category_slug=programa-bolsa-permanencia&Itemid=30192] Acesso em: 10 mai. 2023.

> I- viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas[57];
> II- reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
> III- promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (Brasil, 2013, p.12).
> Parágrafo único. O Ministério da Educação deverá desenvolver ações de acompanhamento e monitoramento do Programa Bolsa Permanência em conjunto com outras pastas ministeriais pertinentes.

Dentro desses objetivos, a Portaria nº1.999/2023 segue estabelecendo como uma das competências das IFES a criação de Comissão Interdisciplinar com a participação de indígenas ou quilombolas e membros da sociedade civil para fins de fiscalização e comprovação da condição de pertencimento étnico daqueles(as) estudantes, bem como no acompanhamento e adaptação[58] acadêmica conforme citado anteriormente. Importante pontuar que a referida Comissão é composta e se destina exclusivamente a indígenas e quilombolas devido às especificidades já mencionadas, mesmo antes da exclusão dos(as) estudantes que comprovavam baixa renda.

Ou seja, o PBP tem ações que buscam viabilizar não apenas um auxílio financeiro aos(às) indígenas e quilombolas como também condiciona as Instituições a construírem uma política de permanência que se debruce no acompanhamento e adaptação desses(as) estudantes, com a participação ativa deles(as) e/ou de seus(suas) representantes, tendo por "finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para a permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica" (Brasil, 2013, p. 12).

Quando o PBP prevê a constituição da Comissão Interdisciplinar de Permanência também por sujeitos da política e da sociedade civil, para além dos(as) agentes institucionais já inseridos(as) no contexto acadêmico, oportuniza que se estabeleça um espaço consultivo, deliberativo, propositivo e avaliativo capaz de articular vários saberes, garantindo uma visão plural na efetivação da política de permanência.

Tendo como base essas informações e as primeiras aproximações realizadas sobre o tema de estudo, justifica-se a importância de uma pesquisa para desvelar a complexidade do

---

[57] Ainda que siga constando na nova Portaria que um dos objetivos é atender estudantes em situação de vulnerabilidade também, até o momento da conclusão dessa tese isto não havia se viabilizado.

[58] Importante problematizar o termo "adaptação" enquanto uma das ações da Comissão Interdisciplinar. Termo este que vai na contracorrente de uma epistemologia descolonial, que pense e construa uma Universidade efetivamente diversa e plural.

desenvolvimento do PBP, a fim de obter não só os dados objetivos de uma aplicação em relação ao desempenho acadêmico, mas o que eles ocultam. Buscar revelar o intrincado de relações que está produzindo a baixa efetividade do PBP, para chegar ao concreto, isto é, a essência do seu desenvolvimento, revelando as múltiplas determinações que o constituem e que podem explicar a retenção, evasão e baixa conclusão das graduações realizadas por estudantes indígenas e quilombolas inseridos(as) no Programa.

Por outro lado, a verificação de que a Portaria que institui o PBP determina a criação de uma Comissão Interdisciplinar de Permanência, agrega outro fenômeno à problemática da pesquisa, importante de ser previamente conhecido, para poder melhor compreender, também, a sua relevância, diante dos múltiplos aspectos que constituem o que foi estudado.

Assim, para melhor compreender em qual contexto está inserida a presente pesquisa, foi realizado, entre final de 2022 e metade de 2023, um levantamento prévio junto às 63 Universidade Federais vinculadas ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e que recebem recurso tanto do PNAES quanto do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para o PBP.

O levantamento foi realizado através do envio de e-mails às Pró-reitorias responsáveis pelo acesso e permanência de estudantes sujeitos das políticas de ação afirmativa. Os e-mails tinham como teor saber se a IFES havia instituído a Comissão Interdisciplinar de Permanência conforme prevista na Portaria 389/2013 e qual a característica daquela, solicitando, inclusive, portaria e/ou resolução pela qual foi instituída.

Das 63 Universidades contatadas, até aquele momento 47 responderam os e-mails enviados. No Quadro 5, a seguir, consta o resultado do levantamento identificando as 14 IFES que responderam afirmando ter implementado a Comissão Interdisciplinar. Nele as IFES estão identificadas por suas siglas, ano no qual a Comissão foi instituída, se preveem entre suas atividades comprovação, fiscalização da condição étnico-racial e acompanhamento, adaptação dos(as) estudantes, e se tem em sua formação representação indígena e quilombolas, conforme prevê a Portaria 389/2013/MEC.

Quadro 5: Relação das Universidade Federais[59] que instituíram a Comissão Interdisciplinar/PBP

UNIVERSIDADE	ANO	COMPROVAÇÃO/	ACOMPANHAMENTO/	INDÍGENA	QUILOMBOLA

[59] Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), UFPel, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), FURG, Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

		FISCALIZAÇÃO	ADAPTAÇÃO		
UFT	2018	SIM	SIM	SIM	SIM
UFAM	2022	SIM	SIM	SIM	NÃO
UFFS	2013	SIM	SIM	SIM	NÃO
UFPel	2023	SIM	SIM	SIM	SIM
UFPR	NI*	SIM	SIM	SIM	NÃO
UNILA**	2019	SIM	SIM	SIM	NÃO
UFMA	2022	SIM	SIM	SIM	SIM
FURG	2017	SIM	NÃO	SIM	SIM
UFS	2022	SIM	NÃO	NÃO	SIM
UNIFESSPA	2022	SIM	SIM	SIM	SIM
UFES	2020	SIM	SIM	SIM	SIM
UNIFESP	2018	SIM	SIM	SIM	NÃO
UFRR	NI	SIM	SIM	NÃO	NÃO
UFRPE	2019	SIM	SIM	SIM	NÃO

Fonte: elaborado pela autora (2023)
*Não Informado
**Os/as responsáveis pela Comissão informaram que não prevê ações nem participação para quilombolas, pois até o presente momento nenhum estudante apresentou-se como tal.

Nesta coleta inicial de dados, considerando apenas o que foi informado em resposta aos e-mails enviados às Universidades, observa-se na tabela acima, que a única que implementou a Comissão já no primeiro ano da Portaria 389/2013 do PBP foi a UFFS, as demais levaram de 4 (quatro) a quase 10(dez) anos para viabilizá-la e, ainda assim, duas delas sem prever o acompanhamento e adaptação dos(as) estudantes por intermédio da Comissão, sendo elas a FURG e a UFS. Nas UFPR e UFRR não aparece o ano de instituição da Comissão, pois elas não disponibilizaram suas portarias de formalização desta. Observa-se, também, que nem todas têm em sua composição representação indígena e quilombola, ou seja, 6(seis) delas têm apenas indígenas e uma tem apenas quilombola. Doze delas têm representação indígena e a UFRR não possui nem indígenas, nem quilombolas entre seus membros, indo em total desacordo com o que prevê a portaria.

No caso da UFPel, a Comissão já havia sido instituída em 2014, depois com nova composição em 2017 e 2018, mas as ações se restringiam à comprovação e fiscalização étnico-racial dos(as) estudantes autodeclarados(as), apesar de que em um dos documentos encontrados constava como sua atribuição também o acompanhamento e adaptação, que na prática nunca ocorreram. Fato é que desde 2019 a Comissão não se reunia e nunca houve uma regulamentação da política de permanência. Só em dezembro de 2022, o NUAAD/CODin iniciou uma discussão

entre os(as) prováveis membros da nova Comissão[60] com representação de servidores (as) (técnico-administrativos e professores), indígenas e quilombolas, estudantes de graduação e pós-graduação e sociedade civil, todos(as) experientes na temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo. Estes(as), desde então, vêm construindo a regulamentação da política de permanência com e para indígenas e quilombolas que, em abril de 2023, foi encaminhada ao Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE) para aprovação. Cabe informar que, devido à pressa da gestão da UFPel à época em regulamentar a política, o NUAAD encaminhou a regulamentação[61] sem que antes fosse apresentada aos coletivos de estudantes indígena e quilombola da instituição. Então, por iniciativa da Comissão Interdisciplinar de Permanência e da gestão do NUAAD, realizou-se no dia 04 de maio de 2023 reunião com eles e elas no auditório do Campus II/UFPel e, após ampla discussão, ficou acordado que iriam se reunir entre si para debater cada tópico e encaminhariam à Comissão Interdisciplinar parecer com suas avaliações e sugestões sobre o documento para nova submissão e aprovação do COCEPE. Ocorre que até a conclusão deste trabalho o documento seguia em discussão e adaptação na Comissão, valendo ainda a regulamentação de 2023.

Voltando às informações apuradas junto às 47 IFES que retornaram aos e-mails, identificou-se que, das 30 (trinta) Universidades que responderam e que não instituíram a Comissão Interdisciplinar até aquele momento, 23 (vinte e três) alegaram também não ter uma regulamentação da política de permanência, utilizando apenas a da própria Portaria 389/2013. Desta forma constata-se que estas universidades não fazem uma adequação da política de permanência e, portanto, ao menos para esta situação, não se valem da autonomia didático-pedagógica, administrativa e de gestão financeira de que gozam, por força do disposto no Art. 207 da Constituição Federal, não condicionando o PBP às suas especificidades de territorialidade, cultura, saberes etc.

Ainda referente àquelas Universidades que não têm a Comissão, identificou-se que:

> 1) A Universidade Federal do Cariri (UFCA) e a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) alegaram não ter identificado entre seus(suas) estudantes regularmente matriculados(as) indígenas e quilombolas, por isso a ausência da política;

---

[60] A nova composição da Comissão Interdisciplinar foi instituída pela PORTARIA DE PESSOAL Nº 1005/UFPEL, DE 05 DE ABRIL DE 2023 (ANEXO I).

[61] A regulamentação foi aprovada pela RESOLUÇÃO Nº 50 DO COCEPE, DE 13 DE ABRIL DE 2023. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2023/05/SEI_UFPel-2134814-Resolucao-50.2023.pdf] Acesso em: 01 mai. 2023.

2) A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a UFRGS apesar de não terem a Comissão, nem a regulamentação da política de permanência, têm alguns programas específicos, ainda que apenas para estudantes indígenas. Já a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal de Brasília (UnB) têm programas de acompanhamento para indígenas e quilombolas, a primeira através de uma ação conjunta entre as três Pró-Reitorias de Ações Afirmativas e Equidade, de Graduação e de Permanência e Assuntos Estudantis;

3) Na UnB e na Universidade Federal do Catalão (UFCat) a Comissão Interdisciplinar de permanência estava em fase de constituição;

4) A Universidade Federal do Ceará (UFC) aderiu ao PBP apenas em 2022, por isso ainda não possuía a Comissão nem Regulamentação da política de permanência;

5) As Universidades Federais do Mato Grosso do Sul (UFMS), do Recôncavo da Bahia (UFRB), da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), do Oeste do Pará (UFOPA) e da Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), informaram que instituíram a Comissão, porém estava inativa; sendo que na UFOPA foi criada em 2019 e estava suspensa desde a pandemia para reformulação; e na UFRB nunca realizaram nenhuma reunião;

6) A Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) informou que por se tratar de uma instituição nova, inaugurada em 2018, alguns processos ainda estão atrelados à UFRPE, inclusive à Comissão Interdisciplinar que tem um representante da UFAPE, porém para discutir questões da UFRPE; e

7) As demais Universidades que responderam não informaram o motivo pelo qual a Comissão e a Regulamentação não haviam sido implementadas e tampouco informaram se têm programas de permanência/acompanhamento de estudantes indígenas e quilombolas, independente da Comissão.

Apenas a UFT, UFFS, UFPel, UNILA e UNIFESP apresentaram documentos aprovados por seus Conselhos Superiores que especificam as atribuições de suas Comissões Interdisciplinares, conforme segue:

> I -Participar da organização dos Processos Seletivos Especiais para indígenas e quilombolas;
> II - Auxiliar na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnico dos (as) estudantes, e bem como no acompanhamento de tais estudantes no processo de adaptação acadêmica;
> III - Atuar no planejamento, coordenação, monitoramento e avaliação das ações afirmativas;

> IV - Desenvolver e executar junto à comunidade acadêmica a Política Institucional de ações afirmativas, garantindo sua efetividade;
> V - Trabalhar de forma participativa e dialógica com a comunidade acadêmica;
> VI- Contribuir para o desenvolvimento de programas, projetos e pesquisas desenvolvidos pela comunidade acadêmica, pautados em ações que fortaleçam as ações afirmativas no âmbito da Instituição;
> VII- sensibilizar a comunidade acadêmica para a inclusão da diversidade na Universidade;
> VIII - Promover ações de formação continuada docente para a promoção de ações pedagógicas equitativas;
> IX- Contribuir para formação integral de estudantes, com a finalidade de prevenir a evasão e a retenção nos cursos;
> X- Contemplar o fomento e/ou apoio de espaços e atividades que fortaleçam o diálogo e as trocas de conhecimento entre a universidade e os povos indígenas e comunidades quilombolas, reconhecendo os saberes tradicionais de todas(os) as(os) protagonistas envolvidas(os);
> XI- Promover atividades acadêmicas que contemplem a presença de lideranças políticas e de mestres de saberes específicos dos povos e comunidades;
> XII - reservar vagas para estudantes indígenas e quilombolas em projetos e editais de ensino, pesquisa e extensão;
> XIII – obter apoio institucional para participação de estudantes em eventos temáticos de interesse dos coletivos e/ou povos e comunidades;
> XIV - Promover formação sobre a temática indígena e quilombola para a comunidade acadêmica;
> XV – Estimular pesquisadoras (es) a desenvolverem ações e projetos de interesse dos povos, comunidades e coletivos de estudantes;
> XVI – orientar aos colegiados de curso para que sejam respeitadas, na ocasião da elaboração de trabalhos acadêmicos, incluindo trabalhos de conclusão de curso, escolhas temáticas de interesse das (os) estudantes e de seus povos e comunidades;
> XVII – fomentar a criação de disciplinas que contemplem a temática indígena e quilombola;
> XVIII- Elaborar e implementar cursos de capacitação e formação em interculturalidade para a comunidade acadêmica em conjunto com as pró-reitorias;
> XIX- Acompanhar pedagogicamente os estudantes em articulação com os colegiados de curso de Graduação e de Pós-Graduação e Acompanhar as monitorias destinadas aos estudantes indígenas;
> XX- Construir estratégias que dialoguem com a questão étnico-racial e cultural dos (as) estudantes como Fóruns, eventos, rodas de conversas, entre outros (ANEXO II).

A partir das informações coletadas até agora, ainda que corresponda a aproximadamente 10% do montante de Universidades Federais que retornaram aos e-mails, verifica-se que 5 (cinco) IFES estão despendendo esforços para que, ao menos formalmente, seja garantida uma política de permanência que contemple o leque de ações capazes de contribuir para que estudantes indígenas e quilombolas possam concluir seus cursos de

graduação dentro de um meio acadêmico diverso e plural de fato, cujas especificidades culturais, epistêmicas e ancestrais sejam consideradas.

Este levantamento da implementação, ou não, das Comissões Interdisciplinares nas IFES somado ao estudo inicial que identificou o preocupante desempenho acadêmico que apresentam os(as) estudantes indígenas e quilombolas da UFPel; e ao mapeamento das produções acadêmica sobre a temática que sinalizaram para a necessidade desenvolver uma análise aprofundada do PBP e suas implicações na permanência daqueles(as) estudantes, constituem elementos que se cruzam como justificativa para, de maneira planejada e sistemática, enfrentar a complexidade do tema e responder ao problema de pesquisa.

2.2 Percursos metodológicos

Trabalhar com acesso e permanência de estudantes vindos(as) de escola pública nas Universidades Federais – espaços hegemonicamente ocupados por uma elite branca com educação básica formada dentro das melhores escolas, geralmente particulares – por si só, apresenta inúmeros entraves no momento em que essa recente conformação do meio acadêmico amplia direitos para uns(umas) e reduz para outros(as) que historicamente ali estiveram em maioria. Agora, quando dentro dessa perspectiva de classe acrescenta-se a questão étnico-racial, no país cujo racismo é fundante e estrutural, os obstáculos são ainda maiores num campo que está objetivamente em disputa.

Abdias Nascimento alertava para o fato de que "o modelo ocidental europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno" (2016, p. 114). Alguns(algumas) podem argumentar que o autor descrevia um período anterior às políticas de ação afirmativa e que por isso essa análise não representa o momento atual. Porém, ainda que se tenha mais negros(as), indígenas e quilombolas nas Universidades que outrora, o modelo ocidental segue prevalecente nesses espaços e a identidade negra, quilombola e indígena segue sendo posta para debaixo do tapete, invisibilizada e silenciada.

Com o advento da multiplicidade cultural e epistêmica desses grupos étnico-raciais nas Universidades é preciso superar a lógica da *infiltração africana*, conceito apresentado por Gilberto Freyre e rebatido por Nascimento (2016), que foi utilizado para, de uma forma benevolente por parte dos defensores da democracia racial, aceitar as culturas, saberes e religiosidades daqueles grupos, porém dentro dos padrões ocidentais e ainda sempre de forma

sigilosa, já “que a civilização brasileira nunca aceitaria a contribuição africana caso a mesma não se tornasse sutil, disfarçada, atuando na clandestinidade” (Nascimento, 2016, p. 129), como até hoje não aceita. Seria como oportunizar permanência de certa cultura e costumes dos não brancos desde que balizadas pelo modelo ocidental branco, ou seja, sob a condição de que sejam *assimilados, aculturados* por aquele modelo hegemônico.

Um espaço acadêmico que desde seu surgimento nunca propiciou a inclusão das minorias políticas não surpreende que, em pouco mais de dez anos das políticas de ação afirmativa consolidada a nível federal pela Lei de Cotas, não tenha se empenhado para consolidar uma política de permanência capaz de criar as condicionalidades para que àqueles(as) estudantes concluam seus cursos de graduação.

Ainda que o PBP-MEC tenha sido instituído com essa finalidade, de criar as condicionalidades, foi possível observar que na UFPel, por exemplo, seus objetivos estão muito aquém. E o fato de 30 (trinta) IFES, das que retornaram os contatos, não terem implementado a Comissão Interdisciplinar de Permanência exigida como contrapartida do programa e destinada especificamente a pensar a política para e com indígenas e quilombolas, pode demonstrar a falta de esforços nesse sentido.

Considerando o exposto até este momento, entende-se que encontrar a resposta ao problema de pesquisa elaborado foi possível por meio dos objetivos que foram traçados para tal, quais sejam:

- Objetivo geral:

Descobrir os elementos intervenientes no desenvolvimento do PBP e das demais ações de permanência para estudantes indígenas e quilombolas, por Universidades Federais do RS, a fim de contribuir para a superação das determinações responsáveis pela baixa efetividade do Programa.

- Objetivos Específicos:

1) Descrever os objetivos, procedimentos usados, recursos aplicados e resultados da implementação do PBP nas Universidades Federais do RS;

2) Analisar os resultados obtidos com as medidas de enfrentamento à situação de vulnerabilidade econômica e, com as ações complementares empreendidas no controle da evasão e da repetência;

3) Verificar as forças propulsoras e os entraves existentes para a permanência e o êxito acadêmico de indígenas e quilombolas nas Universidades Federais do RS;

4) indicar propostas para o enfrentamento das determinações responsáveis pela baixa efetividade do PBP e demais ações de permanência nas Universidades Federais do RS.

A partir destes objetivos foi acrescentado à pesquisa elementos metodológicos que estivessem de acordo com os princípios de coletividade e dialogicidade aproximando métodos e técnicas das tradições orais dos grupos de estudantes indígenas e quilombolas. Métodos e técnicas que foram aproveitados para as entrevistas com as servidoras que trabalham diretamente com estes grupos. Com isso, se pretendeu criar uma atmosfera que rompesse com a lógica de pesquisa que hierarquiza vozes, ou seja, cuja coleta de informações se desse dentro de uma conversa informal de escuta e respeito por aquele(a) que fala de si, de suas histórias e vivências dentro da temática.

Por isso, o método principal trabalhado aqui é da história oral, mais especificamente da história oral temática, com todas as pessoas que estão imbricadas na política de permanência de cada IFES do RS, sejam elas servidoras e/ou gestoras, sejam estudantes atendidos(as) pelo PBP-MEC ou não, mas que sejam indígenas e quilombolas.

Como forma de dar complementariedade ao método acima mencionado outros instrumentos mostraram-se necessários para permitir a aproximação com as IFES, com a história das políticas de ação afirmativa e permanência para estudantes indígenas e quilombolas nelas e como elas vêm se desenvolvendo para possibilitar ou não o êxito acadêmico. Então, a pesquisa documental e a bibliográfica foram acrescentadas: a primeira para conhecer a realidade de cada IFES e a segunda para fins de identificar produções acadêmicas sobre a temática afim de estabelecer um diálogo da tese com autores(as) e seus conceitos para que cada descoberta tenha a fundamentação teórica compatível com o objetivo geral e específicos que se pretendeu atingir.

Para fins da pesquisa aqui proposta foram consideradas as cinco Universidades Federais do RS[62] que aderiram ao PBP, das quais identificou-se que apenas duas[63] implementaram a Comissão Interdisciplinar prevista na Portaria 389/2013. Porém, com a aplicação da pesquisa, constatou-se que apenas a UFPel tem Comissão com perfil previsto na

[62] São elas: UFPel; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Pampa (Unipampa); FURG; e UFRGS. A Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) depois de mais de um ano de tentativas de contato nos retornou, em 07 de agosto de 2024, para informar que a instituição não estava cadastrada no PBP-MEC, até então.
[63] São elas: UFPel e FURG.

referida Portaria. Ainda assim, os critérios de aplicação previsto no projeto inicial foram mantidos, de acordo com o que segue:

> 1) Para a UFPel que implementou a Comissão Interdisciplinar: considerando que esta pressupõe também a participação da gestão da universidade, e de indígenas ou quilombolas, podendo oferecer uma visão plural dos diversos sujeitos acadêmicos, diretamente envolvidos na implementação da política, além de ser detentora de conhecimento empírico sobre a complexidade do tema da pesquisa, seus(suas) integrantes foram escolhidos(as) como sujeitos privilegiados para a obtenção dos dados da realidade constituinte do fenômeno a ser estudado;
>
> 2) Para as demais IFES's: identificando o que prevê a presente pesquisa tendo como informantes os(as) gestores(as) das políticas de acesso e permanência e uma representação discente indígena e quilombola de cada Universidade.

A pesquisa priorizou a abordagem mista, ou qualiquantitativa, pois lembrando Sanches e Minayo (1993) a qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, representações, opiniões, oportunizando aprofundar a complexidade dos fatos e processos particulares de cada indivíduo ou grupo estudado, além disso, "os critérios de representatividade estatística não são determinantes, o mais importante *são* os critérios qualitativos, de representatividade política" (Haguette, 2007, p. 119, grifo nosso). E quantitativa, porque a pesquisa também considerou os índices de evasão, retenção e conclusão dos cursos de graduação por parte de estudantes indígenas e quilombolas, nas Universidades Federais do RS, para relacionar estes dados quantitativos com as políticas de permanência implementadas em cada instituição.

Considerando seus objetivos a pesquisa tem caráter exploratório, descritivo e explicativo. Em um primeiro momento foi realizada uma exploração do campo escolhido "com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato" (Gil, 2008, p. 27), ou seja, buscou uma proximidade com a realidade estudada, com o objeto do estudo. Após, as "características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis" (*ibidem*, p. 28) foram delineadas, buscando um estudo mais detalhado a partir do levantamento, análise e interpretação dos dados obtidos. E, por último, com base nos resultados da exploração e descrição, realizou-se a identificação dos "fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas, relacionando teoria e prática no processo da pesquisa" (*Ibidem*) e que é caracterizada como explicativa. E, neste caso, possibilitou a explicação dos elementos que interferem na

constituição atual do fenômeno da permanência dos estudantes indígenas e quilombolas nas IFES, a fim de possibilitar a descoberta de como transformá-lo.

Como mencionado mais acima a pesquisa contou com uma revisão bibliográfica, estudo documental e a história oral temática.

A revisão bibliográfica buscou o aprofundamento do conhecimento científico acumulado e que pode explicar o fenômeno em estudo, principalmente, de algumas categorias que emergiram durante a aplicação da pesquisa, e que possibilitaram interpretar as descobertas obtidas.

O estudo documental foi desenvolvido a partir de fontes primárias, usando a documentação existente nas Universidades sobre as políticas de ação afirmativa e de permanência, com ênfase no PBP, tais como: a legislação específica e normatizações sobre monitoramento, aplicação e avaliação, a fim de descrever o conteúdo previsto sobre as políticas e o Programa em si. Para isso, foi elaborado um questionário endereçado aos(às) gestores(as) daquelas políticas nas Universidades Federais do RS com a finalidade de mapear e descrever os programas específicos de acolhida e acompanhamento dos(as) estudantes indígenas e quilombolas, assim como conhecer os índices de retenção, evasão e conclusão nos cursos de graduação.

À história oral, e neste caso a história oral temática, dedica-se um tópico específico por entender sua relevância nesta pesquisa.

2.2.1 Sob à luz da oralidade: a história oral e a história oral temática

> A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas.
> (Thompsom, 1998, p. 337)

Não se pode tratar a história oral temática, enquanto técnica fundamental da pesquisa aqui realizada, sem antes conhecer o método de história oral que está composta de outros dois gêneros para além do já mencionado, são eles: a história oral de vida e a tradição oral, que não serão aqui abordadas por não ser o foco deste estudo.

A história oral é “aquela cujo método consiste na realização de depoimentos pessoais orais, por meio da técnica de entrevista que utiliza um gravador, além de estratégias, questões práticas e éticas relacionadas ao uso do método” (Freitas, p. 26, 2006).

A memória passa quase sempre pela oralidade, é através da fala que povos inteiros passaram de geração em geração conhecimentos e tradições milenares. A proximidade com técnicas que priorizem a oralidade em consonância com a história que se pretende conhecer, e o que se tem de escritos sobre ela, é o que fascina na metodologia adotada nessa pesquisa. Aqui tem a memória que também se transforma em história na medida em que é documentada por meio da escrita, da fotografia, de áudios e vídeos, enfim, através da sua materialidade. É o que Meihy vai chamar de documentos dialógicos, ou seja, se dão por meio da oralidade, mas se materializam na escrita por meio de documentos provocados, nesse caso, por meio da pesquisa de história oral.

A história oral não se preocupa com a verdade, se preocupa com a experiência daquela pessoa ou daquele grupo, coletivo, comunidade. Pouco ou nada interessa se o que ali é dito está retratado na história contada nos livros, o importante é que sob a perspectiva, o olhar de quem fala – por meio da memória que tem daquele fato ou da sua vida ou das suas tradições – o que é narrado tem como princípio a sua experiência real, a sua própria verdade.

No Brasil a história oral tarda a surgir, se comparada a outros países como, por exemplo, os Estados Unidos, onde a mesma se consolida na década de sessenta e passa a representar o principal instrumento de pesquisa utilizado dentro da Academia.

Segundo Meihy (1996), a história oral tardou a se desenvolver no Brasil, devido a dois fatores "primordiais": "a falta de tradições institucionais não acadêmicas que se empenhassem em desenvolver projetos registradores das histórias locais e a ausência de vínculos universitários com os localismos e a cultura popular" (Meihy, 1996, p. 23). Além disso, a história oral começa a ser discutida pelo meio acadêmico brasileiro "quando as fronteiras disciplinares perderam seus exclusivismos, já sob a luz do debate multidisciplinar" (*Ibidem*) e quando a Ditadura Militar se torna mais flexível (final dos anos 70, com a campanha pela anistia), pois durante este período não se tinha liberdade de fazer pesquisas que levassem em consideração gravações a respeito de experiências e opiniões.

A história oral não significa algo que é gravado e preservado apenas por se tratar de uma técnica oral, mas ela preocupa-se "com o que é relevante e significante para a compreensão da sociedade e não na acumulação anárquica de supostas peças de evidência que não acrescentam nada aos dados já existentes" (Haguette,1995, p. 93). Essa metodologia baseia-se no depoimento pessoal e na memória, por isto geralmente alguns dados do passado expostos pelo(a) entrevistado(a) estão sujeitos à interferência do vivido no presente, e acabam por serem mudados, ou seja, o relato torna-se infiel ao que realmente ocorreu.

Haguette, ao falar das limitações da história oral, cita Moss quando este enfatiza:

> A memória não é simplesmente um reservatório passível de dados, cujo conteúdo pode ser esvaziado e escrutinizado à vontade. Ela está empenhada e integrada com o presente – com atitudes, perspectivas e compreensões que mudam continuamente – trabalhando e retratando os dados da experiência em novas reformulações, opiniões e, talvez, até novas criações (1995, p. 94).

Levando em consideração a limitação apresentada, e para que não haja uma visão deturpada, distorcida por alguma ideologia, é necessário que a amostra do projeto de pesquisa tenha um número ampliado de entrevistados, e que os dados coletados sejam analisados e confrontados conjuntamente, pois "não podem ser vistos em termos de suas peças individuais, ou seja, da informação de um único depoente" (Haguette, 1995, p. 94).

Outro fator que contribui, significativamente, para a distorção dos dados coletados durante a pesquisa, é a posição ideológica do entrevistador. Este tende a apegar-se a informações que possam confirmar sua posição frente à realidade, descartando outras que acredita não serem relevantes. Então, "a prática da história oral deve envolver toda a 'vigilância epistemológica' para controle do erro e preservação da fidedignidade dos dados" (*Ibidem*, p. 95).

Quanto ao conceito de história oral, cabem também as considerações de Meihy:

> A história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença do passado no presente imediato das pessoas é razão de ser da história oral. Nesta medida, a história oral não só oferece uma mudança para o conceito de história, mas, mais do que isto, garante sentido social à vida de depoentes e leitores que passam a entender a sequência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem (1996, p. 10).

Portanto, a história oral reúne memória, percepção do passado e presente e pertencimento por meio do resgate histórico e do papel do(a) depoente no contexto narrado. Por meio dela, é possibilitado ao(à) depoente ouvir-se e enxergar-se na sua fala, reconhecer-se enquanto sujeito histórico e transformador de si e do meio no qual está inserido(a).

Na pesquisa realizada para elaborar a presente tese a utilização da história oral na sua modalidade temática foi fundamental, pois a maioria das pessoas com quem se dialogou foram estudantes indígenas e quilombolas cuja tradição oral perpetua conhecimentos e saberes ancestrais. Além disso, buscar informações e percepções de um campo novo para esses grupos, como o é o meio acadêmico, e de como tem sido suas trajetórias no percurso da graduação, neste caso, especificamente sua permanência, a partir do que eles têm vivenciado é da mesma forma importante, pois através do conhecimento do tema permanência estudantil, pela visão dos(as) próprios(as) estudantes, identificam-se os fatores que têm enfraquecido essa política e

àqueles que a potencializam, assim como pensar através do coletivo, do dialógico, estratégias de fortalecimento da mesma.

Importante informar que diferente das demais modalidades de história oral, a temática requer uma certa formalidade no que tange ao roteiro das entrevistas e aos grupos que se pretende ouvir, ainda que dentro de uma conversa fluída e descontraída. Diferente da história oral de vida, por exemplo, onde o(a) depoente resgata toda sua vivência dentro do que sua memória permite, e cuja conversa vai se dando na medida que vão surgindo curiosidades a partir do que ele(a) vai trazendo pro diálogo, a história oral temática parte de um tema pré-determinado cujo roteiro de entrevista é todo construído para conhecer àquela temática a partir da visão do(a) depoente.

> Com a História Oral temática, a entrevista tem caráter temático e é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico. Essa entrevista – que tem característica de depoimento – não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante. Dessa maneira, os depoimentos podem ser mais numerosos, resultando em maiores quantidades de informações, o que permite uma comparação entre eles apontando divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva, por exemplo (Freitas, 2006, p. 21).

A história oral temática está voltada à experiencia vivencial do(a) que narra sobre um determinado evento preestabelecido, ou na busca de informações factuais (Meihy, 1996), neste sentido a vida do(a) narrador(a) e suas experiencias pessoais apenas irão adquirir interesse na medida que vão revelando aspectos vinculados à temática principal da pesquisa.

Nesta pesquisa àquela foi desenvolvida por meio de entrevistas[64] aplicadas com formulários semiestruturados, com questões divididas em blocos, para colher dos sujeitos escolhidos de forma aleatória, informações da dinâmica de funcionamento do PBP, das demais políticas de permanência disponibilizadas na IFES e de seus resultados. O instrumento, que originalmente seria aplicado apenas com os(as) gestores(as) das políticas de permanência, acabou sendo com as servidoras que se dispuseram a participar, e com estudantes indígenas e quilombolas.

Investiu-se nesse instrumento por acreditar na sua capacidade de realizar o diagnóstico qualitativo das percepções de agentes públicos e estudantes sob a mesma realidade/temática vivenciadas de formas distintas. As entrevistas foram utilizadas mais como um meio para a busca de elucidações acerca da temática central (Meihy, 1996).

---

[64] "É fundamental lembrar que o roteiro de entrevista não é um questionário a ser aplicado. É um guia dos pontos que consideramos importantes para o conhecimento da trajetória da pessoa entrevistada e para os objetivos da pesquisa. Ele dá segurança ao/à pesquisador/a e mostra ao/à entrevistado/a que houve um esforço prévio para se aproximar da experiência dele/a" (REPHO/UFRGS, 2020, p. 08).

A análise dos dados obtidos e sua sistematização final foi empreendida com a técnica da análise de conteúdo, aqui entendida como um conjunto de técnicas de

> análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2004, p. 41).

Na análise de conteúdo utilizam-se diversos instrumentos metodológicos com o intuito de manter o constante aprimoramento do conteúdo analisado seja ele verbal ou não-verbal, a depender da forma com a qual ele foi coletado.

Assim, foram priorizados procedimentos que propiciaram uma visão histórica e contextual, e um processo dialógico com os sujeitos da pesquisa para identificar, descrever e analisar como as Universidades Federais do RS vêm desenvolvendo o PBP e as ações complementares de permanência. Foram enfocados para a busca de informações os objetivos do Programa em relação ao acompanhamento de estudantes indígenas e quilombolas no que se refere à situação de vulnerabilidade socioeconômica e à adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

E, com o cruzamento dos diversos dados, quantitativos e qualitativos, obtidos por meio da pesquisa documental e da história oral temática, e analisados pela técnica de análise de conteúdo, a partir de uma perspectiva dialética crítica e descolonial, buscou-se a explicação dos elementos que estão interferindo na constituição do Programa, produzindo a evasão e a retenção dos(as) estudantes indígenas e quilombolas nas universidades.

Como será observado no último capítulo desta tese, todo o fio condutor dessa investigação/ação foi realizado com o intuito de identificar os nós da política de permanência e descobrir como superá-los e, com isso, indicar alguns subsídios para que aqueles(as) estudantes possam concluir suas graduações dentro, ou o mais próximo, do prazo previsto nas normas do PBP.

Convém, ainda, salientar que para empreender o objetivo desta investigação, optou-se por procedimentos metodológicos que buscam a intersecção entre a opinião individual e o contexto social, considerando a relação teoria-prática-teoria na explicação que os sujeitos atribuem aos fenômenos sociais e garantindo que ofereça subsídios para que no processo coletivo, através da troca entre os saberes, seja possível, também, descobrir estratégias para superar a realidade de evasão e retenção observada nos dados já informados.

Assim, dá-se relevância ao fato de que “separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isto mesmo é que não há

práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria" (Freire, 1981, p. 135). E, segue o método dialético, por "fornecer as bases para uma interpretação totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc." (Gil, 1999, p.32).

Neste sentido, pensou-se a construção das questões para a história oral temática, considerando que "elas se destinam à produção de um efeito de conhecimento dentro da atividade mental dos respondentes e de uma crítica sobre sua condição" (Haguette, 2007, p. 119), ou seja, foram construídas de forma que o próprio questionamento que elas são capazes de gerar seja tão importante quanto as suas respostas. Isto para que produzam resultados concretos ao que se deseja conhecer e oportunizar que o próprio processo de pesquisa se torne um meio de construção do conhecimento crítico daqueles(as) que participam da pesquisa, seja quanto ao lugar em que estão, seja no potencial que tem para transformá-lo.

Sendo assim, o seu delineamento geral está centrado no estudo analítico, onde os fenômenos sociais não são apenas descritivos, mas minuciosamente analisados através de um estudo das políticas de permanência nas Universidades Federais do RS e da amostragem[65] da pesquisa, cujas entrevistas da história oral temática foram realizadas junto a um(a) estudante indígena e um(a) quilombola; e um(a) agente público que trabalha diretamente com a política de permanência de cada instituição, campo do estudo.

Nesta pesquisa destaca-se a importância de *escutar as vozes do dissenso* (Streck, 2009) que, no caso de indígenas e quilombolas, não compactuam em sua essência de bem-viver, religiosidade, conhecimentos, saberes ancestrais, com um projeto acadêmico eurocêntrico, elitista e branco que historicamente silencia, invisibiliza suas vozes.

Cada momento da metodologia "implica certa *nitidez* didática para estimular *o participante* a produzir suas explicações e a colocar-se em situação de observador, individual ou coletivo, para descrever a realidade" (Thiollent, 1987, p. 109, grifo nosso).

A utilização dos instrumentos acima foi escolhida, porque oportunizam um movimento dialético de troca entre os saberes, dando ênfase ao processo dialógico, tornando ambos – pesquisador(a) e pesquisados(as) – sujeitos fundamentais na construção do conhecimento e de novas práticas.

---

[65] Neste caso trata-se de uma amostragem não-probabilística por acessibilidade ou por conveniência, pois "o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo" (Gil, 1999, p.104).

Em síntese, afirma-se que a organização e análise dos dados coletados se deu em três fases:

1) Para os dados quantitativos coletados por meio de questionários (APÊNDICE A) designados aos(às) gestores(as) das políticas foi feita a tabulação, sistematização e análise final.

2) As entrevistas gravadas (roteiros nos APÊNDICES B e C) passaram por três etapas: transcrição, agregação e síntese. A transcrição foi realizada de forma que as falas dos(as) entrevistados(as) fossem fidedignamente transcritas sem perda da subjetividade das palavras. A agregação consistiu em estabelecer que para cada pergunta do instrumento de coleta de dados foram agregadas todas as respostas dadas pelos(as) entrevistados(as). Quanto à síntese, esta consistiu na filtragem das percepções mais significativas do enfoque estudado, aproveitado somente "o que é relevante e significante para a compreensão da sociedade e não a acumulação anárquica de supostas peças de evidência que não acrescentam em nada aos dados já existentes" (Haguette, 1995, p. 93).

3) Por fim, no projeto original, a intenção era realizar uma análise comparativa entre as Universidades Federais do RS que instituíram e as que não instituíram a Comissão Interdisciplinar de Permanência com o intuito de identificar se as políticas de permanência mediadas por estas têm diferenças quanto ao desempenho acadêmico por parte dos(as) estudantes indígenas e quilombolas. Porém, no decorrer do transcurso, identificou-se que apenas a Comissão da UFPel tem atuado como previsto na Portaria 1.999/2023, portanto, não fez sentido a comparação prevista.

Esta última fase seria estruturada sob o "método comparativo, descrevendo, explicando e comparando por justaposição e comparação propriamente dita os fenômenos" (Triviños, 1987, p. 136), visto que o "enfoque comparativo enriquece a pesquisa qualitativa, especialmente se ele se realiza na perspectiva histórico-estrutural" (*ibidem*), porém entende-se que este método se tornou dispensável e se fez apenas um relato de como vem se desenvolvendo a Comissão na UFPel e quais as percepções dos sujeitos que a compõem tem dela.

Quanto à fase 2, a partir da filtragem das percepções mais significativas, foi realizada a interpretação, a fim de compreender os significados dos conteúdos estudados em relação aos dados coletados, sendo estes confrontados conjuntamente, pois "não podem ser vistos em termos de suas peças individuais, ou seja, da informação de um único depoente" (Haguette, 2007, p. 94), isto é, não apenas interpretar separadamente o que for coletado, mas realizar uma

interpretação do que foi obtido com o conjunto das informações coletadas durante toda a pesquisa. Por outro lado, é "interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem!" (Alberti, 2003, p. 03).

Já a fase 1 foi realizada com o intuito de conhecer o desempenho acadêmico dos(as) estudantes indígenas e quilombolas de cada IFES relacionando com as políticas de permanência que elas disponibilizam, e como forma de contribuir para o delineamento das questões que foram aprofundadas no estudo qualitativo previsto na etapa 2 (Minayo; Sanches, 1993). Salientando que, infelizmente, essa etapa acabou ficando um pouco prejudicada, principalmente no que diz respeito ao desempenho acadêmico dos(as) estudantes, já que as IFES não têm ou não forneceram a tempo esses dados, com exceção da UFPel.

A partir da análise dos dados resultantes das pesquisas documental e da pesquisa por meio da história oral temática somadas à pesquisa bibliográfica, foi feita a análise por triangulação de métodos[66], cuja interpretação dos dados quali-quantitavos teve a expectativa de poder indicar subsídios para uma política de permanência que oportunize aos(às) estudantes, daqueles grupos étnico-raciais, a conclusão de suas graduações.

Então, com as técnicas escolhidas identificou-se, a partir do sujeito da pesquisa, como este percebe o tema aqui determinado, a partir do contexto social no qual está inserido, possibilitando que o trabalho científico condiga de fato com a materialização do PBP e das ações complementares de permanência que existem e as que foram sugeridas por aqueles.

Finalmente, cabe destacar que durante todo o desenvolvimento da pesquisa foram obedecidos os preceitos éticos da confidencialidade e da transparência quanto ao teor e objetivos da pesquisa, assim como sobre procedimentos metodológicos de coleta de dados utilizados, podendo o(a) respondente declinar de sua participação a qualquer tempo, sem prejuízo algum para ele(a), como ocorreu com alguns(umas) informantes, conforme veremos mais adiante. E, para assegurar tais procedimentos éticos todos(as) os(as) respondentes da pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

CAPÍTULO III: PESQUISANDO PARA CONHECER, CONHECENDO PARA PESQUISAR: DIALOGANDO COM AS IFESs

[66] "A opção pela Análise por Triangulação de Métodos significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões" (Marcondes; Brisola, 2014, p. 206).

O caminho se faz caminhando, essa frase nunca fez tanto sentido na trajetória acadêmica da pesquisadora que aqui escreve, como na construção dessa tese. O trilhar aqui não foi fácil, como de costume, não foi um caminho linear, foram meses de pesquisas para a construção do projeto, como observado no capítulo anterior, e mais vários meses da pesquisa propriamente dita.

Ainda que houvesse familiaridade com metodologias como história oral e grupo focal, utilizadas em outros trabalhos, desta vez a dificuldade em contatar e entrevistar os(as) agentes públicos(as) surpreendeu. Justamente entre aqueles(as) que se acredita ter maior permeabilidade por se tratar de colegas servidores(as) públicos(as), foram os(as) mais difíceis de encontrar, obter retorno, agendar e aplicar a metodologia.

Entre os primeiros contatos, os agendamentos e a entrevista em si chegaram a levar quase 8 (oito) meses em alguns casos, apenas em uma IFES foi possível obter retorno no tempo menor que um mês.

As sistemáticas faltas de retorno junto com a demora nos agendamentos das entrevistas fizeram com que a rota fosse direcionada e, ao invés de aguardar a devolução do primeiro instrumento enviado às IFES para conhecimento prévio do campo de estudo e possível entrevista com os(as) servidores(as), fez-se, então, contatos e agendamentos com os(as) estudantes indígenas e quilombolas, de quem se teve pronto retorno, disponibilidade e cooperação.

Das 6 (seis) IFES previstas no projeto de tese, apenas em 4 (quatro) foi possível realizar a pesquisa na sua integralidade, foram elas: UFPEL, FURG, UFRGS e UNIPAMPA. Na UFCSPA, após várias tentativas de contatos, que foram de novembro de 2023 a agosto de 2024, a Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis respondeu ao e-mail informando que apenas no ano de 2024 tiveram ingresso de um estudante quilombola, via SISU, e um por ingresso diplomado autodeclarado indígena, ambos não contemplados com o PBP-MEC. No caso da UFSM, tentou-se contato com vários(as) servidores(as) professores(as) e técnico(a) administrativos(as) entre dezembro de 2023 e agosto de 2024, tendo retorno neste último mês, em que foi realizado envio do primeiro instrumento via e-mail e também whatsapp, e posteriormente agendamento de entrevista com agente institucional no dia 21 de agosto e em 02 de setembro, dividida em uma hora para cada um desses dias, devido às demandas do(a) servidor(a).

As entrevistas com o(a) agente da UFSM foram realizadas conforme combinado, porém não houve retorno do instrumento preenchido e o termo de consentimento não foi

assinado, mesmo após novo contato lembrando-o(a) do necessário envio. Isso inviabilizou a utilização do conteúdo por questões éticas e restringiu a pesquisa apenas aos(às) estudantes dessa IFES que participaram das entrevistas e assinaram o referido termo.

Quanto às 4 (quatro) IFESs que colaboraram com a pesquisa, o conteúdo preenchido no instrumento de mapeamento da política será aqui apresentado e analisado conforme metodologia da pesquisa em questão.

O instrumento intitulado: Roteiro do questionário endereçado aos(às) gestores(as) da política de permanência dividiu-se em identificação (que será preservada); política de acesso; e política de permanência, cujos conteúdos podem ser observados a seguir.

3.1 A Universidade de Portas abertas

Com o que foi informado, através dos questionários preenchidos, confirmou-se que a FURG e a UFRGS já reservavam vagas para estudantes indígenas muito antes da Lei de Cotas, também resultado de forte mobilização das lideranças indígenas com apoio de professores(as) indigenistas de cada instituição.

A FURG iniciou com as políticas de ação afirmativa em 2009, quando instituiu um sistema de bônus na nota final do processo seletivo para candidatos(as) egressos(as) do ensino público, pretos(as) e pardos(as), e portadores(as) de deficiência e criou 5(cinco) vagas para estudantes indígenas. Em 2013, primeiro ano pós promulgação da Lei de Cotas, a FURG incluiu na sua política de ingresso os(as) estudantes quilombolas em seu PSE e ampliou o número de vagas anuais para 10 para cada um dos grupos de estudantes.

A UFRGS implementa políticas de ação afirmativa um pouco antes, em 2008, apenas para estudantes indígenas, onde até 2023, eram reservadas 10 vagas/ano, número que em 2024 passa para 20 vagas/ano. Esta instituição não reserva vagas para estudantes quilombolas em seu PSE e, até final de 2023 não existiam estudantes quilombolas identificados(as) e reconhecidos(as) como tal na instituição. Até o retorno do instrumento de pesquisa aqui analisado havia apenas um estudante autodeclarado quilombola, ingressante pelo SISU-ENEM/2024. Depois, durante as entrevistas de história oral temática identificou-se outras duas estudantes, tendo, portanto, até o fechamento dessa pesquisa um total de 3 (três) autodeclarados(as), com apenas um recebendo o PBP-MEC.

Todas as IFES estudadas têm duas opções de ingresso para estudantes indígenas e quilombolas: SISU-ENEM e PSE, com exceção da UFRGS que tem apenas para o primeiro grupo e a UFSM que, apesar de não haver preenchido o instrumento disponibilizado, tem-se a

informação, via site da instituição, que existe PSE apenas para indígenas, assim como na UFRGS.

Quanto ao número de estudantes que ingressaram desde o início da política e os que estavam com matrículas ativas no ano de 2024 o quadro abaixo nos mostra que:

Quadro 6: Indígenas e quilombolas ingressantes nas IFES do RS

IFES	INDÍGENAS ATÉ 2024	QUILOMBOLAS ATÉ 2024	INDÍGENAS MATRICULADOS(AS) EM 2024	QUILOMBOLAS MATRICULADOS(AS) EM 2024
FURG	105	106	36	44
UFPEL	118	123	48	76
UFRGS	180	1*	115	1
UNIPAMPA	NI**	NI	12	5

Fonte: Elaborado pela autora
*Após a conclusão da pesquisa foram identificados 3(três) estudantes autodeclarados(as) quilombolas.
**Não informado.

Mais uma vez é importante dar destaque a falta de estudantes autodeclarados(as) quilombolas na UFRGS ainda que passados 11 anos da Portaria 389/2013. Onde estavam os(as) quilombolas da UFRGS? Eles(as) realmente não acessaram à Universidade? Ou não foram identificados(as)? Ou não tiveram conhecimento do direito ao PBP? Enfim, questionamentos que não foram respondidos pela instituição, mas que são importantes serem feitos, porque se entende a necessidade de problematizar a falta desse grupo ou sua invisibilidade e a possível falta de democratização das informações acerca dos seus direitos de acesso e permanência naquele espaço.

Outra informação que o primeiro instrumento trouxe foi quanto à escolha dos cursos de graduação pelos grupos étnico-raciais aqui abordados. As IFES foram unânimes em dizer que as lideranças indígenas e quilombolas são partícipes nesse processo de discussão e definição por cursos de interesse de suas comunidades.

Entre os cursos mais demandados estão: Medicina, Enfermagem, Psicologia e Educação Física, na UFPel; Medicina, Enfermagem, Medicina Veterinária e Direito, na UNIPAMPA; Medicina, Enfermagem, Psicologia e Direito, na FURG.

Segundo a UFRGS os(as) estudantes indígenas não têm preferência por cursos, apesar da maioria estar matriculado(a) em curso da área da saúde, e as reuniões com as lideranças são apenas para definir o número de vagas anuais que serão reservadas para este grupo (apesar de não se ter alterações desse número nos últimos anos), para falar sobre a assistência estudantil e também para organizar o PSE-Indígena que ocorre presencialmente na própria instituição e em Passo Fundo, onde tem uma sede regional da FUNAI.

Quanto às etnias e comunidades quilombolas a UNIPAMPA informou que no sistema não possuem essas informações, já a UFPel, FURG e UFRGS retornaram e informaram o que segue.

A maioria dos(as) estudantes indígenas são da etnia Kaingang. Contudo há também estudantes das etnias xacriabá, pataxó, guarani, GuaraniMbya, pankará, tupi, Omágua-Kambeba, kokama, Baré, Tauriana, Nukina, tuxá, kumauara, apurinã, baré, fulni-ô, tikuna, potiguara, juruna, kanela.

Das comunidades quilombolas os(as) estudantes são oriundos (as): Passo do Lourenço (Canguçu-RS); Quilombo dos Teixeiras (Mostardas-RS); Quilombo Vó Ernestina (Morro Redondo-RS); Quilombo Vó Elvira (Pelotas-RS); Fazenda Gameleirinha; Quilombo Lagoa dos Anjos (Candiba-BA); Quilombo Casca (Mostardas-RS); Quilombo Manoel do Rego (Canguçu-RS); Quilombo do Serrote (Santa Maria da Boa Vista-PE); Quilombo Santa Clara (Canguçu-RS); Quilombo Boqueirão (Vitória da Conquista-BA); Quilombo Sítio Veiga (Quixadá-CE); Quilombo Kalunga (região da Chapada dos Veadeiros-GO); Comunidade Rincão do Quilombo; Quilombo Estância da Figueira (Canguçu-RS); Quilombo Júlio Borges (Salto do Jacuí-RS); Quilombo Rincão do Couro (Piratini-RS); Comunidade Quilombola Coxilha dos Negros (São Lourenço do Sul-RS); Comunidade Quilombola Morada da Paz (Montenegro e Triunfo-RS); Quilombo Vó Marinha (Tavares-RS); Quilombo Potreiro Grande (Canguçu-RS); Comunidade Quilombola Ilha São José do Norte e Madureira (São Vicente Ferrer-MA); Comunidade Quilombola Rincão das Almas (São Lourenço do Sul-RS); Quilombo Macuco zona rural do Estado de Minas Gerais/MG; Comunidade Quilombola Beco dos Colodianos (Mostardas-RS); Comunidade Quilombola Urbanos do Jacuí (salto do Jacuí-RS); Comunidade Quilombola Rincão das Almas (São Lourenço do Sul-RS), Comunidade Quilombola Rincão do Quilombo (Piratini-RS), Comunidade Macanudos (Rio Grande-RS); Filhos do Quilombo (Canguçu-RS), Comunidade Dona Geraldina (Piratini-RS); Comunidade Passo do Lourenço (Canguçu-RS).

Tanto entre os(as) estudantes indígenas quanto entre os(as) quilombolas observa-se que têm maior incidências dos(as) oriundos(as) aqui do Rio Grande do Sul. Ainda que a política de acesso seja unificada desde o SISU-ENEM em 2010, e que os PSEs sejam abertos aos(às) estudantes de todo o país, principalmente por questões econômicas há uma preferência por IFES mais próximas de seus territórios, quando é possível acessá-las.

Quando é possível acessá-las, pois conforme será observado mais adiante, pelas vozes dos(as) próprios(as) discentes, em estados como os do Norte e Nordeste, onde a população indígena é mais numerosa, por vezes acessar Universidades próximas torna-se mais difícil pela grande concorrência. Há, nesses casos, um esforço coletivo de toda aldeia/comunidade para que

estudantes desçam ao Sul para cursarem suas graduações, ainda que tenham que lidar com a saudade, o clima, a falta de recursos e a cultura diferente, para além das questões acadêmicas propriamente ditas.

Sobre o momento de acolhida dos(as) estudantes indígenas e quilombolas quando acessam à IFES, com exceção da UNIPAMPA que não realiza acolhida específica, as outras 3(três) têm como praxe realizar momentos de acolhida para dar às boas-vindas ao(à) ingressante e compartilhar informações a respeito da instituição e dos programas que têm direito.

Na UFPel, a acolhida é realizada semestralmente, a cada novo ingresso de estudantes. São convidados(as) todos(as) estudantes indígenas e quilombolas que acessaram a UFPel naquele ano, independentemente da modalidade de ingresso, para participarem de uma reunião coletiva, onde se apresenta a equipe do NUAAD, a CODin, a gestão da UFPel e demais setores da universidade que se dispuserem a participar, como a PRAE, por exemplo, a fim de explanar sobre seus Programas de Assistência Estudantil.

Na UFRGS, no mês do ingresso a cada início de ano letivo, é realizado o acolhimento aos(às) estudantes Indígenas, encontro que reúne as COMGRADs dos Cursos que receberão os(as) ingressantes indígenas, os coletivos de estudantes indígenas da UFRGS, as lideranças do RS e os setores envolvidos no ingresso e permanência (PROGRAD, PRAE, CAF, MUSEU, entre outros).

Na FURG, da mesma forma são realizadas atividades específicas com os(as) estudantes indígenas e quilombolas em conjunto com os coletivos de estudantes, apresentando a Universidade, programas e serviços.

Este momento de portas abertas aqui apresentado será retomado, de forma mais minuciosa, em seguida, a partir das informações e percepções das servidoras que aceitaram participar dessa pesquisa.

No próximo item serão divulgados os resultados da segunda parte do Instrumento I que trata da permanência nas IFES. Um momento de primeiro contato do(a) estudante com a política de permanência da IFES e de como vem ocorrendo o acesso e inclusão de quem dela necessita.

3.1.1 A permanência: um diagnóstico a partir das IFESs

Os(as) estudantes sujeitos dessa pesquisa foram unânimes em ressaltar a importância das políticas de permanência para possibilitar concluir suas graduações. Por isso, o questionário

enviado às IFES continha perguntas que possibilitassem conhecer as ações que têm viabilizado essas políticas e de como elas vêm suprindo as demandas dos(as) estudantes.

Verificou-se que, assim que os(as) estudantes indígenas e quilombolas do PSE cruzam as portas da Universidade, têm acesso imediato aos programas estudantis de um modo geral, com exceção do PBP que precisa de retorno do MEC, na UFPel, FURG[67] e UFRGS. Na UNIPAMPA eles(as) precisam se inscrever em edital interno de fluxo contínuo e aguardar o prazo de análise para acessar ou não os programas, o que leva em média dois meses, segundo informações dos(as) próprios(as) estudantes.

Sobre os tipos de programas disponibilizados aos(às) estudantes, de um modo geral, todas as IFES têm ao menos programa alimentação (seja por restaurante universitário, seja por transferência de valores para compra de alimentos), moradia estudantil (casa do estudante ou transferência de valores para custeio de aluguel) e transporte urbano.

Para além desses programas, algumas Universidades têm um leque maior de ações que compõe a assistência estudantil. A que se destaca aqui é a UFPel que disponibiliza um total de 12 (doze) programas próprios por meio da PRAE[68], com outros dois em construção: o auxílio saúde e o Vou, mas eu volto!, desconsiderando neste número o PBP-MEC.

UFRGS e da FURG com 9 (nove) programas e da UNIPAMPA com 6 (seis) programas, sendo que alguns como moradia e alimentação diferem de campi para campi, já que em apenas três (Santana do Livramento, Dom Pedrito e Jaguarão) dos 10 campis, tem estrutura de Casa do Estudante e 9 têm Restaurante Universitário.

Todas as IFES têm programas que atendem especificamente estudantes indígenas e quilombolas. Estes programas são importante mencionar e caracterizar um a um, pois identificar ações de permanência complementares ao PBP-MEC estão entre os objetivos desse trabalho.

A UFPel disponibiliza uma Bolsa Auxílio Pedagógico: Modalidade Emergencial para ingressantes que realizam a matrícula e não são incluídos(as) de imediato no PBP-MEC, ou que não o acessam, por não haver um quantitativo de bolsas suficiente para todos(as) os(as) indígenas e quilombolas que a demandam; e Modalidade Conclusão de Curso para esses(as) mesmos(as) estudantes que ainda precisam de um prazo maior para concluir a formação acadêmica para além daquele previsto no PBP-MEC, e acabam sendo suspensos(as) desse

[67] A Casa do Estudante é o único programa que não tem sido garantido de forma imediata na FURG, pois esta não dispõe de alojamento provisório. O que se tem feito para agilizar o resultado é priorizar a análise da documentação para a concessão desse programa o mais breve possível.

[68] Entende-se que não seja necessário explicar cada programa estudantil da PRAE-UFPel aqui, o acesso às informações de quais são e suas características pode ser feito por meio do site [https://wp.ufpel.edu.br/prae/programas/] Acesso em: 8 nov. 2024.

último. Isto significa que o(a) estudante na UFPel tem garantida permanência durante todo ou praticamente todo seu período no curso de graduação, com algumas condicionalidades previstas na Resolução n.50 COCEPE/2023, que está sendo reformulada. Importante mencionar que o valor desses Auxílios se equipara ao valor do PBP-MEC, ou seja, R$1400,00 mensais.

Além desses dois auxílios, pioneiros entre as demais Universidades aqui do Sul, a UFPel, desde 2023, possui a Monitoria Institucional para acompanhamento e apoio pedagógico aos(às) discentes indígenas e quilombolas. Esta conta com professores(as) tutores(as) ou, como preferem algumas profissionais, interlocutores(as) de cada curso onde têm estudantes indígenas e quilombolas matriculados(as). Esses(as) professores(as) são referências para os(as) estudantes dentro da graduação e têm um trabalho próximo com os(as) monitores(as) que, por sua vez, auxiliam os(as) estudantes nas demandas referentes às disciplinas e seus conteúdos, orientando-os, explicando e ensinando. Na seleção para monitoria, a IFES prioriza estudantes indígenas e quilombolas que ingressaram pelo PSE e que sejam beneficiários(as) dos programas da PRAE. O(a) monitor(a) recebe R$700,00 mensais para 20 horas semanais de trabalho.

A UFRGS disponibiliza a Casa do Estudante Indígena (CEI) e o Auxílio Diálogos Interculturais. A CEI passou a existir após uma luta sistemática das mães indígenas para terem um espaço onde pudessem ficar com suas crianças, por esse motivo, ela é reservada, prioritariamente, àquelas mães, os(as) demais estudantes indígenas não possuem moradia específica. O Auxílio Diálogos Interculturais, reservado apenas para estudantes indígenas, tem como objetivo difundir a cultura e tradição indígena dentro dos espaços da Universidade para a comunidade interna e externa, por meio de atividades (palestras, oficinas, apresentações artísticas) protagonizadas pelos(as) próprios(as) estudantes ao final de cada semestre. Este programa costuma ter limite de 30 a 35 vagas e é repassado ao(à) bolsista um valor mensal de R$400,00[69]. Ele não é compatível com o PBP-MEC, ou seja, o(a) estudante contemplado(as) com este último não poderá pleiteá-lo.

A UFRGS também possui Programa de Monitoria de Acompanhamento Discente de Alunos Indígenas, o MONIND. Este conta com estudantes monitores(as) e servidores(as) orientadores(as) e tem o objetivo de "proporcionar um espaço de integração, contribuindo para a permanência [...] por meio da intervenção de monitores nos processos de adaptação às

[69] No site da PRAE-UFRGS tivemos acesso ao último edital publicado do referido programa que está disponível em: [https://www.ufrgs.br/prae/wp-content/uploads/2024/07/EDITAL-n.-06-2024-AUXILIO-INTERCULTURAL-INDIGENAS-retificado-18.07.24-assinado.pdf] Acesso em: 10 nov. 2024.

atividades acadêmicas, bem como contribuir para a compreensão, de seu novo ambiente de vivência" (PROGRAD/UFRGS, 2018, p. 3)[70].

Com estas informações é possível verificar que, além de não ter reserva de vagas em PSE, a UFRGS tampouco possui programas específicos para estudantes quilombolas, disponibilizando apenas o PBP-MEC, que lhe é de direito.

A FURG informou que tem apenas dois programas específicos que contemplam indígenas e quilombolas, sendo um de acompanhamento pedagógico com um(a) bolsista para cada estudante daqueles grupos étnico-raciais, denominado Apoio Pedagógico Discente dos Estudantes Indígenas e Quilombolas (APEIQ)[71]. Neste programa o(a) estudante monitor(a), recebe R$700,00 mensais por 20 horas/semanais de trabalho, que é igual ao valor e carga horária atribuídos pela UFPel para programa equivalente. E o outro chamado de Auxílio Instalação que é concedido para os(as) mesmos(as) estudantes (tanto os(as) que ingressaram por PSE, quanto os(as) por SISU-ENEM) até que sejam contemplados(as) com o PBP-MEC. O valor deste último auxílio é de R$500,00 mensais.

A UNIPAMPA possui quatro programas específicos, são eles: Plano de Apoio à Permanência Indígena e Quilombola (PAPIQ) Programa de Apoio Pedagógico ao Discente Indígena e Quilombola (PAPDIQ); Programa de Monitoria Indígena e Quilombola (MonIQ); e Programa de Auxílio ao Desenvolvimento Acadêmico Indígena e Quilombola (ADAIQ). Todos esses programas são destinados apenas a estudantes indígenas aldeados(as) e quilombolas que vivem em comunidades remanescentes de quilombos.

O PAPIQ é um programa que engloba um número total de 4(quatro) outros programas básicos, isto é, Programa de Alimentação Subsidiada, Programa de Moradia Estudantil, Programa de Apoio ao Transporte e Programa de Auxílio-Creche.

O PAPDIQ concede um valor mensal de R$ 450,00 como complemento às ações pedagógicas dos(as) beneficiários(as) do PAPIQ. Os PAPIQ e PAPDIQ tem edital aberto o ano inteiro e o(a) estudante interessado(a) pode se inscrever até o 15º dia de cada mês.

O MOnIQ oferece bolsa de monitoria, no valor de R$500,00 mensais por 20 horas semanais de trabalho, com seleção anual para discente bolsista realizar o suporte e acompanhamento dos(as) discentes indígenas e quilombolas, por meio de: - Orientações gerais sobre a vida universitária e sobre o acesso aos programas e benefícios de assistência estudantil;

---

[70] PROGRAD/UFRGS. Programa de Monitoria de Acompanhamento Discente, 2018. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2019/03/Cronograma-Anual-das-Monitorias-de-Acompanhamento-Discente.pdf] Acesso em: 10 Dez. 2024.

[71] Informações disponíveis em:[https://www.furg.br/arquivos/Editais/2023/24-05-23-edital-prae-apeiq-furg.pdf] Acesso em: 10 nov. 2024.

- Organizações de grupos de estudos; - Acompanhamento prévio a atividades avaliativas; - Apoio para planejamento de estudos; - Orientações sobre hábitos e rotinas de estudos e organização da vida acadêmica. A monitoria pode ser realizada também por estudantes daqueles grupos étnico-raciais desde que cumpram os critérios exigidos em edital.

O ADAIQ, com inscrição anual, trata-se de um valor de R$300,00 mensais disponibilizados aos(as) discentes indígenas e quilombolas que tem como contrapartida contribuir no desenvolvimento de

> atividades nas modalidades ensino, pesquisa, extensão e ações sociais, culturais e de atenção à diversidade no âmbito da comunidade acadêmica, que proporcionem a ligação entre o curso e as demandas das comunidades indígenas e quilombolas, incluindo seus saberes e sua cultura, na perspectiva da interculturalidade, bem como: a) estimular o conhecimento e fomentar discussões sobre a cultura indígena e quilombola no ambiente acadêmico; b) oportunizar a inserção dos discentes indígenas e quilombolas nos diversos espaços da Universidade.[72]

Sobre a adesão ao PBP-MEC, em todas as IFES estudadas ele foi implementado no seu primeiro ano de criação, em 2013, e até 2016, todos(as) estudantes indígenas e quilombolas que demandavam o programa eram contemplados(as). Após metade de 2016, com as alterações sofridas e que já foram mencionadas anteriormente, iniciou-se um processo de diminuição do número de bolsas e, com isso, uma elevação da demanda reprimida, situação que veio melhorando, gradativamente, de 2023 em diante, com a posse do Presidente Lula.

Até novembro de 2024, período em que foi realizada esta pesquisa, o panorama era o seguinte:

Quadro 7: Indígenas e quilombolas contemplados(as) e não contemplados(as) com o PBP-MEC

IFES	CONTEMPLADOS(AS)	NÃO CONTEMPLADOS(AS)
FURG	86	0
UFPEL	48	69
UFRGS	NI*	44
UNIPAMPA[73]	35	43

[72] Informações retiradas do site da Pró-reitoria de Desenvolvimento e Assistência Estudantil (PRODAE)-UNIPAMPA, disponíveis em: [https://sites.unipampa.edu.br/prodae/o-que-e-8/] Acesso em: 10 nov. 2024.

[73] Percebe-se que há incompatibilidade entre os dados informados pela UNIPAMPA no Quadro 6 em comparação ao Quadro 7. Ao identificá-los entrou-se em contato com a servidora informante que relatou "em relação aos números informados, como estávamos em período de migração do setor responsável pelos registros acadêmicos, pode ter ocorrido um equívoco relativo ao número de matrículas. A Coordenadoria de Ingresso, Documentação e Registros Acadêmicos – CIDRA responsável pelos registros acadêmicos, tem trabalho na melhoria do sistema para atender as demandas relacionadas ao mapeamento dos discentes ingressantes por cotas. Para o processo de concessão do PBP/MEC, os discentes realizam a inscrição no sistema (Sisbp) e a Pró-reitoria realiza a análise dos documentos, são processos separados, o de ingresso (matrícula) e o de acesso aos benefícios. Estamos na busca de alternativas para um trabalho integrado, quanto aos documentos de

Fonte: Elaborado pela autora
*Não informado. Segundo a servidora esses dados estão sob responsabilidade da PRAE. Foi enviado e-mail solicitando informações a esta última, sem sucesso.

No quadro acima observa-se que, com exceção da FURG, todas as demais IFES têm demanda reprimida de estudantes que não conseguiram acessar o PBP-MEC e geralmente esta demanda supera o número de contemplados(as), o que também caracteriza uma fragilidade da política.

É importante salientar que a única Universidade que equiparou seu programa específico para indígenas e quilombolas ao valor mensal do PBP-MEC, de R$1400,00, foi a UFPel, as demais disponibilizam auxílios que ficam muito aquém deste valor, o que da mesma forma inviabiliza ou prejudica uma permanência eficiente em termos econômicos.

No caso da UFPel todos os programas, exceto o Bolsa Auxílio Pedagógico, são mantidos após o recebimento do PBP-MEC. Caso o(a) estudante não consiga concluir o curso dentro do período e o MEC cancele seu PBP, a UFPel concede o Bolsa Auxílio Pedagógico na modalidade Conclusão de Curso com contrapartidas acordadas entre ele(a) e a Universidade.

Com a diminuição do número de bolsas-MEC, a UFRGS criou o Auxílio Diálogos Interculturais, também já citado, e que pode ser cumulativo com outros auxílios e bolsas disponibilizados pela IFES, chegando num total de R$700,00 mensais, e cessa após a concessão do PBP-MEC. A FURG disponibiliza uma bolsa institucional aos(às) estudantes indígenas e quilombolas não contemplados(as) com o PBP-MEC no valor mensal de R$500,00, ela também é suspensa assim que PBP-MEC é deferido. A UNIPAMPA concede todos os programas listados anteriormente, mas até o PBP-MEC ser deferido para o(a) estudante. Após sua inclusão neste todos os demais programas de aporte financeiro são suspensos, permanecendo apenas o acesso ao RU e a Moradia Estudantil, nos campis em que há moradia. Somados os programas institucionais financiados pelo PNAES ficam em R$1005,00 e são cumulativos entre si.

Assim como o PBP-MEC estes auxílios financiados, na sua maioria com recursos do PNAES, têm alguns critérios que devem ser cumpridos para garantir a permanência dos(as) estudantes. Considerando que a política de permanência nas IFES é descentralizada podendo cada uma construir os critérios que lhes parecer mais adequados, a pesquisa também achou por bem conhecer como cada Universidade vem gestando a política nesse sentido. Tomando como

---

comprovação de pertencimento étnico apresentados pelos discentes indígenas aldeados e quilombolas, nos processos institucionais de ingresso e concessão de benefícios" (*sic*). Por este motivo que aparecem mais estudantes inseridos(as) no PBP-MEC do que consta no cadastro geral da instituição.

exemplo também a UFPel, onde até pouco tempo nenhuma contrapartida era exigida dos(as) discentes indígenas e quilombolas para fins de permanência nos programas estudantis, o que, de certa forma, talvez possa ter prejudicado o andamento da política, segundo entendimento de alguns(algumas) desses(as) estudantes, conforme conversas que ocorreu no decorrer da pesquisa.

A UFPel recentemente publicou a Resolução COCEPE n° 50 de 13 de abril de 2023 que, além de instituir a Comissão Interdisciplinar de Permanência de Indígenas e Quilombolas, também regulamenta a permanência no sentido de estipular alguns critérios para que àqueles(as) estudantes sigam vinculados(as) aos programas.

E baseada nessa resolução as respostas da UFPel quanto aos parâmetros para a garantia da permanência de indígenas e quilombolas foram as seguintes: aproveitamento acadêmico mínimo exigido de 50% do total das disciplinas matriculadas no semestre ou ano; ter frequência mínima de 75% nas disciplinas; e o prazo de permanência é o tempo mínimo do curso podendo ser acrescido de dois semestres no caso de cursos de 8 semestres e de quatro semestres no caso de cursos de 10 semestres. No caso de impedimento do cumprimento desse prazo, justificativas para possível extensão serão submetidas à análise da Comissão Interdisciplinar de Permanência do NUAAD quando ocorrerá a autorização ou não; é possível o trancamento de disciplinar ou matrícula desde que previamente informado ao NUAAD mediante justificativa e acordo com as(os) profissionais dali; por último, com relação à troca de curso, é apenas permitida uma troca de curso.

Quanto aos números totais de evasão, retenção e conclusão nos cursos de graduação, a UFPel emitiu os seguintes dados: - Evasão (considerada abandono pela IFES) = 18 indígenas e 5 quilombolas no mesmo período; - Retenção (retidos(as) em algumas disciplinas obrigatória) = 11 indígenas e 3 quilombolas; - Conclusão: 2 indígenas e 21 quilombolas. Números analisados desde a implantação da política até o primeiro semestre de 2024.

A UFRGS também tem critérios para a permanência de estudantes indígenas, público-alvo de suas políticas específicas, mas apenas no que se refere à troca de curso, podendo, como na UFPel uma troca. Demais critérios como aproveitamento acadêmico mínimo, frequência ou prazo de permanência, não são exigidos. Com exceção do PBP-MEC, pois este não é monitorado pela IFES, mas pelo próprio MEC.

Sobre dados de evasão, retenção e conclusão, a IFES informou que os mesmos não podiam ser disponibilizados, porque seria necessário aguardar o término do semestre para calculá-los. Mesmo tendo sido solicitados em outros momentos após o preenchimento do

questionário e da entrevista com servidora pública responsável, até conclusão deste trabalho não foram disponibilizados.

A FURG, assim como a UFPel tem critérios para aproveitamento acadêmico mínimo, de 50%, para a frequência que deve ser de 75%, e prazo de permanência que é o mesmo tempo de jubilamento do curso (total do curso vezes dois menos um). Para as demais questões não existe controle no que tange aos programas estudantis geridos pela instituição. A mesma também informou que não possui números referentes à evasão, retenção e conclusão de seus(suas) estudantes indígenas e quilombolas.

A UNIPAMPA, assim como a UFPel e a FURG, tem critérios para aproveitamento acadêmico mínimo, que é de 60%, para a frequência que deve ser de 75% e para o prazo de permanência nos programas, que deve ser de dois semestres além da duração mínima do curso prorrogáveis por mais quatro semestres. Mas tampouco têm tabulados dados referentes à evasão, retenção e conclusão daqueles(as) estudantes.

Nos dados aqui divulgados, a partir das informações disponibilizadas pelas IFES, percebe-se que apenas a UFPel possui critérios específicos para todas as modalidades no que se refere ao desempenho acadêmico, importante para fins de monitoramento, acompanhamento e avaliação da política de permanência.

Das informações obtidas destaca-se que o aproveitamento acadêmico varia de acordo com a Universidade entre nenhum, 50% e 60%, assim como os demais critérios, comprovando duas características bastante relevantes: a autonomia universitária e a descentralização das políticas estudantis. Características importantes, pois é mediante elas que especificidades como território, cultura, clima e demais questões sociais e políticas são estimadas no momento de se pensar e viabilizar políticas que estejam de acordo com as demandas estudantis.

O fato das demais instituições não terem tabulados nem sistematizados os dados que poderiam oportunizar uma avaliação efetiva das políticas de permanência como percentuais de evasão, retenção e conclusão dos cursos (com exceção das UFRGS que os tem, segundo a servidora, mas que não foram disponibilizados) traz um alerta sobre essa necessidade de tê-los para oportunizar um monitoramento das ações desenvolvidas.

Com isso, dificulta averiguar até que ponto as políticas desenvolvidas nas IFES, sejam elas específicas para estudantes indígenas e quilombolas ou não, têm contribuído de fato para que seu objetivo, em especial o do PBP-MEC, seja atingido, isto é, que estudante desses grupos étnico-raciais concluam seus cursos de graduação.

As IFESs também foram indagadas sobre a organização dos estudantes indígenas e quilombolas em coletivos. A UFPel, a FURG e a UFRGS disseram que existem coletivos de

estudantes, esta última apenas de indígenas, pois há pouco a instituição tem estudantes autodeclarados(as) quilombolas. A UNIPAMPA informou que não existe nenhum tipo de organização estudantil, inclusive o DCE (Diretório Central dos Estudantes), foi instituído apenas em 2024, conforme informação com uma estudante indígena durante a entrevista.

As Universidades também informaram sobre estes coletivos estarem vinculados ou não aos movimentos nacionais de seus grupos étnico-raciais. UFPel e UFRGS informaram que sim, as demais informaram que não existe o vínculo. Porém, nas entrevistas de história oral temática realizadas com estudantes da FURG identificou-se que existe vínculo e participação ativa sua junto aos movimentos regionais e nacionais.

Sobre o incentivo das IFES com auxílio financeiro para que estudantes indígenas e quilombolas possam participar de encontros regionais e nacionais, todas afirmaram que contribuem financeiramente para o custeio de eventos como Encontro Nacional de Estudantes Quilombolas (ENEQ), Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI) e Acampamento Terra Livre (ATL), conforme disponibilidade orçamentária.

Por último, as IFESs foram indagadas sobre as Comissões Interdisciplinares de Permanência de Indígenas e Quilombolas, dentro do que prevê a Portaria 1.999, de 2023 (antes 389, de 2013), e apenas a UFPel afirmou ter a Comissão interdisciplinar com aquele perfil (inserção, fiscalização e acompanhamento) formada por gestores(as) da política, representação indígena e quilombolas e da sociedade civil. A UFRGS tem uma Comissão, mas reservada apenas ao acompanhamento dos estudantes indígenas, formada por servidores(as) da CAF conjuntamente com a equipe interdisciplinar da PRAE e representantes dos coletivos de estudantes indígenas. A FURG, no questionário, informou que não há Comissão, porém na entrevista de história oral temática, uma das servidoras informou que ela existe, mas com perfil meramente fiscalizador, ou seja, apenas analisa a documentação que confirma ou não o pertencimento étnico-racial dos(as) estudantes para a concessão do PBP-MEC e demais programas. A UNIPAMPA, por sua vez informou que não existe Comissão, mas que já existe discussão para viabilizá-la o quanto antes por reconhecer sua importância na efetivação e eficácia da política de permanência.

Após esse panorama geral de quais são e de como as políticas de acesso e permanência vêm se dando em cada IFES estudada, por meio do questionário enviado no início da coleta de dados, inicia-se a seguir o segundo momento da pesquisa. Este trata da entrevista de história oral temática realizada com uma servidora de cada Universidade, com o objetivo de conhecer a partir de suas vivências cotidianas e suas percepções, como esta temática vem se desenvolvendo ao longo dos anos naqueles ambientes.

3.2 Políticas de acesso e permanência: sob o olhar das que atuam

Para além de planilhas, dados, documentos, inicia-se aqui um momento da escrita que se debruça sobre falas, diálogos, percepções e olhares sobre a política de permanência para indígenas e quilombolas, especificamente, mas considerando também as políticas de ação afirmativa, porta de entrada da Universidade.

Ouvir e dialogar com as servidoras de cada Universidade campo da pesquisa, foi fundamental para entender as políticas a partir de um olhar institucional com todas as contradições, limites, avanços e iniciativas capazes de permear esse espaço.

As entrevistas com as 4 (quatro) servidoras passaram por transcrição, agregação e síntese do conteúdo, como prevê a metodologia de história oral temática, respeitando o sigilo das informantes, conforme consta no termo de consentimento previamente assinado.

Importante, antes de iniciar os próximos tópicos, descrever algumas características das entrevistadas: todas eram servidoras públicas efetivas, com mais de 5 (anos) de Universidade, algumas com cargo de chefia, todas brancas, com idade entre 40 e 65 anos.

O roteiro utilizado para transcorrer a entrevista foi dividido em blocos que não continham perguntas propriamente, mas sim tópicos abertos e que iam modificando e/ou adaptando conforme a conversa ia fluindo. O processo como um todo foi leve, sem pressa, respeitando os momentos de pausa e de desabafos, por isso, algumas informações não serão aqui reproduzidas por entender que podem de alguma forma identificar a entrevistada. A duração de cada encontro – a maioria deles virtual, por meio google meet[74] – variou entre 1 hora e 30 minutos e 2 horas.

3.2.1 O legado de Augusto Ópë da Silva: políticas de acesso às IFES do RSs

Não há dúvidas do quanto a influência de lideranças indígenas e dos movimentos negros foram fundamentais para a construção das políticas de ação afirmativa no país e que foram consolidadas por meio da Lei de Cotas.

Da mesma forma, as IFESs que iniciaram as políticas de ação afirmativa antes mesmo daquela Lei, aqui no RS (UFSM, UFRGS e FURG) tiveram forte pressão e foram impulsionadas

[74] A maioria das entrevistas com as servidoras públicas ocorreram via meet, Em alguns casos, devido à distância e período de férias, em outros devido à greve e às enchentes. Apenas a entrevista com servidora da UFRGS pode ser realizada presencialmente, pois foi realizada pouco antes dessas últimas.

por lideranças indígenas com o apoio de professores(as) sensíveis à temática reconhecendo a luta histórica por acesso à educação desses grupos étnicos.

Um nome em particular permeou as falas da maioria das entrevistadas, tanto das servidoras quanto das(os) estudantes, nas três IFES que têm políticas de acesso antes de 2012: o do indígena Kaingang Augusto Ópë da Silva. Ópë[75]. Oriundo da terra indígena de Iraí, recebeu estudantes do curso de Psicologia/FURG ali para uma vivência de três dias. Os(as) estudantes foram acompanhados(as) do prof. Dr, Alfredo Martin, ministrante da disciplina de Psicologia Transcultural na FURG, a convite do Cacique Roberto dos Santos. Naquele momento iniciava-se uma parceria entre Ópë e Martin no sentido de viabilizar a abertura da Universidade para estudantes indígenas, que acaba se concretizando em 2009, por meio da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena.

Além de ser uma referência para implementação da política de cotas para indígenas na FURG, Ópë, ainda antes, também deixou seu legado na UFRGS onde atuou como parceiro no Espaço Ameríndio e na implementação do PSE para ingresso de indígenas na mesma. Segundo a servidora Branca:

> desde 2008 nós temos reservado 30% do ingresso pra estudantes indígenas cotistas [...] Em 2008, as lideranças indígenas e os movimentos sociais fizeram força, foi na batalha mesmo, e conseguiram através de tensionamentos com a reitoria o processo de ingresso naquele ano com 10 vagas (*sic*).

Ópë também teve forte influência na UFSM onde atuou coordenando a Comissão de Implementação e Acompanhamento do Programa Permanente de Formação de Acadêmicos Indígenas. A UFSM foi pioneira na reserva de vagas para indígenas, por meio do programa de Ações Afirmativas de Inclusão Social e Racial, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em 2007, com início da política em 2008. Importante lembrar que a Casa do Estudante Indígena desta Universidade, única no RS, foi inaugurada em 2018 e leva o nome de Ópë.

Além da importância da presença indígena, materializada no líder Augusto Ópë, destaca-se mais uma vez o protagonismo do MNU e aqui, do MNU de Pelotas na implementação da Lei de Cotas na UFPel para a reserva de 50% das vagas a estudantes cotistas

[75] "Augusto nunca foi um "lutador de holofotes". Era reconhecido pelos povos porque estava sempre em meio deles. Não só dos caciques, mas entre os jovens e os homens e mulheres "comuns". Costurava mosaicos de união e fortalecimento entre as aldeias, foi sempre mais caminhos que morada. De aldeia em aldeia, estrada em estrada, convidava o povo a não esmorecer na luta justa pela tradicionalidade de seus territórios. Estendeu sua solidariedade e conhecimento para além do povo Kaingang. Atuou junto à luta de dezenas de povos indígenas, em especial junto aos Guarani, Xokleng e Xetá. O empoderamento das bases, a coletividade e a articulação entre os povos indígenas eram para ele princípios sagrados" (REMPEL, 2014, p. 380-1).

já nos primeiros dois anos de vigor da Lei. E, posteriormente, o protagonismo deste movimento e do movimento indígena na luta pela permanência estudantil.

3.2.2 "O estudante que vem pra cá ele traz também toda sua comunidade" (*sic)*: diálogos sobre ingresso

Ópë, em um dos tantos eventos que participava, destacou a necessidade de se ter políticas diferenciadas para estudantes indígenas, justamente por todas suas especificidades.

Dentro dessa perspectiva, PSEs[76] foram pensados no sentido de dar conta dessas diferenças e assegurar uma seleção para ingresso na Universidade que esteja de acordo com àquelas especificidades e com as dos(as) quilombolas que, apesar de não serem multilíngues como os(as) indígenas, também mantém suas raízes culturais, epistêmicas e espirituais. Estas observadas mais fortes principalmente entre àqueles(as) das Regiões Norte e Nordeste do país, como os(as) próprios(as) estudantes daqui do Sul reconhecem.

A construção do PSE para a maioria das IFES estudadas foi dialogada com as lideranças indígenas e quilombolas: desde os cursos e as vagas (estas de acordo com as possibilidades da instituição) que serão disponibilizados até o formato do processo seletivo no sentido de adequá-lo ao que o(a) estudante tem maior familiaridade, ainda que seja realizado apenas na língua portuguesa, o que no caso de estudantes indígenas se torna mais um entrave.

Algumas IFES como FURG e UFRGS realizavam as reuniões para a construção desse processo nas cidades de Iraí e em Passo Fundo, onde tem uma sede da FUNAI e ali aglutinavam todas as lideranças indígenas da região.

> a gente sempre ia, a FUNAI ficava responsável pelo transporte das lideranças, então a gente reunia, fazia a escolha dos cursos e também discutia alguns temas no campo da Assistência Estudantil, aproveitava aquele momento pra discutir alguns temas com relação a Assistência Estudantil e garantia de direitos. (Rosa)

Com as lideranças quilombolas, as reuniões eram realizadas dentro da Universidade, no caso da FURG, isso porque, segundo justificativa da própria instituição, as comunidades remanescentes de quilombos são bastante espalhadas pelo Estado, sem uma instituição de referência a nível regional como no caso da FUNAI, então isso acabava dificultando a logística.

Durante a pandemia esse processo acabou migrando para reuniões remotas, virtuais, tanto na FURG quanto na UFRGS, e desde então elas têm acontecido dessa maneira tanto com

[76] A nomenclatura do processo de ingresso varia de acordo com a IFES. Na UFPel é Processo Seletivo Especial para indígenas e quilombolas; na FURG e na UNIPAMPA é Processo Seletivo Específico; na UFRGS e na UFSM é Processo Seletivo Indígena.

lideranças indígenas quanto quilombolas, mas com as mesmas características das reuniões passadas, em conteúdo.

Na UFPel não tem uma cultura de reuniões anuais com as lideranças indígenas e quilombolas, algo que se está tentando construir. Segundo foi informado por meio da entrevista, a primeira reunião com lideranças indígenas ocorreu em 2019 e depois apenas em 2024, esta última virtual, pois apesar dos esforços em trazer as lideranças para Pelotas, houve um tensionamento entre elas e a gestão central da IFES que acabou por não se concretizar. Já com as lideranças quilombolas ocorreram encontros em 2019, 2023 e 2024, no formato presencial.

Sobre esse tensionamento, Clara explica que:

> Esse ano foi de forma muito atrapalhada mesmo, por conta de alteração de data, de tensionamento, falta de diálogo da gestão com as lideranças. E veja bem: teve uma reunião em que a vice-reitora foi amparada do assessor jurídico da UFPel com as lideranças indígenas. Tá entendendo o que eu quero te dizer? O diálogo que se dá é de uma instância superior para uma outra instância, a gente sabe do poder que as lideranças indígenas têm em termos de Estado Brasileiro, assim a inserção que os caras têm, eles são muito preparados (*sic*).

A servidora relata que antes dessa reunião em que a vice-reitora compareceu amparada do jurídico da IFES, as lideranças já estavam incomodadas com a alteração de data da primeira reunião, pois soou como uma falta de interesse em recebê-las. Depois, quando ocorre àquela segunda situação, ainda que não tenha sido com o intuito de coagi-las, o fato em si simbolizou como falta de sensibilidade ao lidar com as demandas e reivindicações de lideranças que são legítimas, que também têm poder frente ao Estado e aos seus povos. A percepção que se teve foi que ambas as situações geraram certa desconfiança e consequente afastamento das lideranças.

Sobre os cursos, para além do número de vagas e em quais se pretende pleiteá-las, as lideranças indígenas de cada território/aldeia, tem forte influência sobre as graduações que os(as) estudantes optam por cursar. Apesar de em algumas comunidades essa interferência acontecer também entre os(as) quilombolas, é entre os(as) indígenas onde se observou maior incidência.

Por algum momento, principalmente no início da investigação que originou a temática dessa tese, questionou-se essa interferência das lideranças com relação as escolhas dos cursos que estudantes deveriam estar matriculados(as). Inclusive tinha-se como hipótese para o baixo aproveitamento acadêmico e consequente índice elevado de retenção. Ocorre que com o desenvolvimento da pesquisa e diálogos recorrentes tanto com as servidoras quantos com os(as) estudantes houve o entendimento da importância dessa relação, pois o "estudante indígena e quilombola que vem pra cá ele traz também toda a comunidade, ele traz o sonho da comunidade,

ele traz a necessidade da comunidade, de ter profissionais daquela área pra poder dar conta, pra poder retornar e trabalhar em prol da comunidade" (Rosa).

Outra questão controversa que surgiu em uma das conversas refere-se à troca de curso. Apesar da IFES permitir que o(a) estudante troque de curso caso não se adapte, as lideranças indígenas discordam dessa possibilidade como o exemplo a seguir traz:

> uma estudante que a gente teve, que fazia engenharia civil, que foi um curso escolhido pelas lideranças, mas não era o curso que ela queria fazer. Daí no primeiro ano ela foi pra aldeia, conversou, daí disseram pra ela: 'não, faz mais um ano, segue tentando mais um pouco'. Mas depois ela acabou trocando pra enfermagem. Ela seguiu recebendo os mesmos auxílios, mas tem inclusive essa questão muito forte de quais são os cursos que a comunidade precisa pro seu desenvolvimento (Rosa).

Importante destacar que só é possível uma troca de curso por estudante e migrar para outro curso que também não se tem certeza se é ou não aquilo que se quer pode gerar da mesma forma frustrações e adoecimento, sem a possibilidade de nova escolha. Por isso, também, a necessidade de se criar estratégias de aproximação do(a) estudante com o curso demandado antes de seu ingresso à IFES e/ou antes da troca de curso para que tome uma decisão consciente, ainda que sob forte influência da sua liderança. Nenhuma IFES possibilita esse contato prévio e não se identificou, por meio das falas das servidoras, se existe ou não trabalho de mediação para uma possível conciliação entre as demandas coletivas e os interesses individuais.

Em uma das IFESs a servidora relembra que até 2022 tinha um item no edital de ingresso que era ainda mais rigoroso ao acesso de estudantes indígenas que já tinham experimentado a vivência acadêmica.

> O nosso edital de ingresso indígena tinha um item que apertava ainda mais o cerco, que era aquele estudante que havia feito uma primeira experiência com êxito ou não, terminada ou não, não poderia participar de novo PSE. Então tu pensas: uma mãe indígena que veio pra cá com seu filho pequeno e por "n" motivos não conseguiu permanecer, não podia retornar. Tinha que achar uma outra instituição pública, que não tivesse a mesma restrição pra poder acessar novamente a Universidade. Aí em 2022 nós impetramos junto ao CONSUN a retirada desse item (Branca).

Outra servidora, a Clara, enfatiza que "ao longo da política eles [as lideranças] foram amadurecendo e entendendo que esse jovem precisa permanecer e a permanência também passa por aquilo que ele tem vontade de fazer, aptidão". Mesmo assim, o debate em torno disso ainda precisa avançar muito, já que mesmo com esse entendimento, as lideranças seguem tendo forte influência nessa decisão ainda que situações como a relatada abaixo onde, para além da falta de aproveitamento acadêmico, o adoecimento seja uma realidade:

> A gente teve uma situação de uma estudante que não queria Medicina Veterinária, ela queria Medicina. Ela passou por um processo de adoecimento aí ela se tratou, tudo mais, e bom, despertou para psiquiatria. Então, ela queria fazer Medicina! Aí o que

> acontece: ela reprova, não vai às aulas, fica infrequente, porque aquele curso não interessa (Clara).

No próximo capítulo, quando se somarão ao trabalho as vozes dos(as) estudantes, será possível melhor entender essa relação com as lideranças e do quanto é importante manter-se em cursos demandados por elas, ainda que se precise ter um olhar sensível às exceções que possam ocorrer. Diferente do que se tem como padrão para a motivação em cursar uma graduação, ou seja, a vontade individual, os(as) indígenas e quilombolas têm culturalmente um olhar para a coletividade, para o bem comum, portanto, de um modo geral, aderir ao que lhes é designado pelas lideranças não se torna um entrave, mas sim uma forma importante de estar colaborando com seu povo, na resistência e na existência.

Quanto ao formato do PSE difere em cada IFES, mas todas exigem que o(a) candidato(a) seja aldeado(a) ou no caso de quilombola, morador(a) de comunidades remanescentes de quilombos com comprovação prévia. Na UFPel[77], o PSE é realizado de forma presencial apenas na instituição, onde o(a) candidato(a) elabora um memorial descritivo que deverá ser defendido em banca. Na UFRGS[78], o PSE existe apenas para ingresso de indígenas, e é constituído por 25 questões de língua portuguesa e uma redação e realizado em Porto Alegre e Passo Fundo. Na UFSM[79], também é reservado apenas para indígenas e é composto por 20 questões objetivas de Biologia, História, Língua Portuguesa e Matemática e por prova de redação, realizado em Santa Maria, Passo Fundo e Frederico Westphalen. Na FURG[80], o PSE é composto por 3(três) etapas: memorial descritivo, prova de redação em língua portuguesa e entrevista, realizado em Rio Grande, Mostardas, Passo Fundo e São Lourenço do Sul. Na UNIPAMPA[81], o PSE tem formato exclusivamente remoto e conta com uma prova de redação e um memorial de trajetória pessoal, este deverá ser enviado no momento da inscrição.

Sobre o número de vagas chama atenção a fala de uma das servidoras sobre a dificuldade em se dialogar com as coordenações de cursos da área da saúde. São cursos que, salvo pequenas exceções, nitidamente têm se mostrado contrariados com a presença de estudantes indígenas e quilombolas, principalmente daqueles(as) que acessam pelo PSE.

---

[77] [https://wp.ufpel.edu.br/naaf/files/2024/01/Edital04-Indigenas.pdf] e [https://wp.ufpel.edu.br/naaf/files/2024/01/Edital03-Quilombolas.pdf.]

[78] [https://www.ufrgs.br/coperse/wp-content/uploads/2023/01/PSEI-2023-EDITAL-FINAL.pdf]

[79] [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2024/09/Edital-indigena-2025-1a-Retificacao-3.pdf]

[80] [https://coperse.furg.br/images/Editais/2024/indigenas/Edital_2024_PS_Indigenas_retificado2.pdf e https://coperse.furg.br/images/Editais/2024/quilombolas/Edital_2024_PS_Quilombolas_retificado2.pdf]

[81] [https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/edital_512-2023_-_edital_de_processo_seletivo_especifico_para_indigenas_aldeados_e_moradores_das_comunidades_remanescentes_de_quilombos_2024.pdf]

Ela cita o exemplo de uma reunião que ocorreu entre um coletivo de estudantes quilombolas com as coordenações para ampliação no número de vagas nos cursos de medicina, enfermagem e fisioterapia, mais demandados por àqueles(as). Seriam ao menos mais uma vaga para indígena e uma para quilombolas em cada um dos cursos. Algo que não se efetivou, pois "o que eles [os coordenadores(as)] estavam alegando para barrar o aumento de vagas eram as questões de permanência, dos auxílios de permanência. Eles estavam usando até essa questão dos valores dos auxílios como uma forma de justificar, eles não ofertarem mais vagas" (Vitória).

As coordenações desses mesmos cursos questionam também o acesso dos(as) estudantes através do PSE por considerá-lo fácil demais, solicitando insistentemente que seja revisto, pois "tu já fez uma prova muito simplificada, onde nenhuma outra área de conhecimento é cobrada, a escolaridade é baixa, então, ele vai ter que correr muito para dar conta de entender o que tá aprendendo" (Branca).

Também a servidora de outra IFES vai dizer que "o processo seletivo específico, uma prova diferenciada, e aí justamente nesse processo que está essa barreira, digamos, para o número de vagas que eram disponibilizadas no processo" (Vitória), se referindo a uma das justificativas utilizadas pelos(as) coordenadores(as) dos cursos da área da saúde para o não aumento de vagas.

Na UFSM, o PSE é composto por questões de múltipla escolha que abrangem mais áreas do conhecimento, dele não será possível divulgar informações dadas pela servidora, pois, como já mencionado, não foi assinado o termo de consentimento, neste caso, não será possível realizar aqui o comparativo com as demais IFESs.

Por falar em vagas, há um limite no número que gira em torno de 10(dez) para cada grupo étnico-racial, o que também é percebido como um entrave na avaliação de algumas servidoras e de estudantes. No caso da UFPel, por exemplo, o número de candidatos(as) é expressivamente superior ao número de vagas reservadas. Segundo dados internos da CODin que foi possível acessar, nos últimos dois anos, foram 150 e 99 inscritos(as), em 2023 e 2024, respectivamente, para apenas 20 vagas no total, em cada PSE.

Já na UFRGS, um outro exemplo, foram reservadas 20(vinte) vagas para indígenas no último ano e, em apenas 3 (três) cursos de graduação houveram inscritos(as), com uma abstenção de 65%, algo histórico. Isso mesmo tendo a IFES, no último, flexibilizado a exigência de comprovação prévia da condição de aldeado(a), ainda que conste em edital, como nos fala a servidora:

> Eles fazem a prova apenas com o documento de identidade, no momento de consolidar a matrícula eles têm que colocar no portal do candidato a autodeclaração indígena

> assinada por duas lideranças indígenas ou com documento da FUNAI. Por que a gente não pede antes? Porque senão a abstenção seria ainda maior (*sic*).

Outra questão levantada, é sobre àqueles(as) estudantes que fazem ENEM e pleiteiam ingresso pelo SISU, que acabam perdendo suas vagas por inscreverem-se em modalidades que são perfil, porém cuja quantidade e complexidade da documentação que precisam apresentar é tanta que ou enviam incompleta ou acabam desistindo.

> Muitos estudantes indígenas pedem ajuda nas escolas pra fazerem as suas inscrições, eles não têm intimidade com a tecnologia, e as pessoas que ajudam, acabam colocando eles como baixa renda também. Nós tivemos indígenas que perderam a vaga via SISU, porque também tem reserva pra eles, porque não tem condições de comprovar toda aquela documentação socioeconômica. A gente já pensou em ir nas Aldeias conversar, mas nos faltam pernas (Branca).

Observar-se, com o que foi citado até aqui, o quanto é preciso um olhar diferente para as especificidades apresentadas já durante o processo de ingresso na Universidade. As singularidades dos distintos mundos são notadas logo que há o interesse desses grupos étnico-raciais por cursar uma graduação em IFES convencionais. E ali, na porta de entrada, muitos(as) acabam ficando pelo caminho senão têm um setor e agentes que o(a) impulsione a seguir adiante.

E quando efetivamente acessam à Universidade, mais entraves se apresentam, pois naquele espaço de um mundo só, não encontram a sensibilidade, o cuidado, a coletividade com as quais eles(as) tradicionalmente estão acostumados(as) a vivenciar em suas aldeias e comunidades, para uma acolhida, inclusão e acompanhamento que propiciem uma permanência qualitativa.

3.2.3 “A política existe, mas quem se compromete com a política?” (*sic*): aplicação, monitoramento e avaliação

Vivenciar os espaços e o tempo da Universidade, em seu dinamismo e pressa impacta realidades com noções de temporalidade e espaço diferentes do mundo acadêmico. Acessar uma estrutura verticalizada, individualista e cheia de siglas e códigos, além de causar estranheza, gera insegurança, angústia e ansiedade.

Pensando nisso, as IFESs contatadas, em espaços sensíveis aos novos sujeitos que adentram à Universidade, realizam um “ritual de boas-vindas” (Branca) por meio de uma acolhida, no geral, com a presença de suas lideranças, dos coletivos de estudantes indígenas e quilombolas e as equipes que trabalharão diretamente com essa demanda.

O conteúdo dessa primeira reunião varia em cada instituição, na UFRGS, por exemplo, optava-se por não divulgar e explicar todos os programas estudantis que se têm, pois avaliavam que muitas informações com siglas desconhecidas podem ir contra ao que se quer com a acolhida, isto é, pensar a historicidade do processo, ouvir os(as) veteranos(as) sobre suas experiências e conhecer as expectativas dos(as) novos(as) com relação aquele novo momento. Porém,

> **esse ano o Coordenador cortou o acolhimento indígena, não existiu!** Ele pensa em fazer uma coisa que existiu antes de eu vir pra cá, que se chamava Calouradas Afirmativas, que é uma forma de fazer uma acolhida para todos os cotistas, desconsiderando as especificidades. Os coletivos indígenas não gostaram! E eu tô um pouco impedida de trabalhar por conta desses conflitos todos, por questões políticas, daí esse ano não foi feito. (*sic*).

Por outro lado, a UFPel entende ser importante apresentar os setores da IFES que serão demandados por esses(as) estudantes já na primeira reunião de acolhida para que conheçam os programas dos quais têm direito, quais suas condicionalidades e a qual setor recorrer em caso de suspensão ou cancelamento. "É uma acolhida pedagógica, onde a gente vai apresentar a equipe do NUAAD, a gestão da UFPel, a PRAE, tem mais um caráter educativo, formativo, informativo" (*sic*).

Sobre o acolhimento entende-se que seria importante pensar ações que fossem além:

> Esses estudantes aprovam e realizam as matrículas, mas esse estudante quando chega aqui é por conta e risco dele. É passado o endereço pra ele da CEIQ[82], e é essa a acolhida. Ele chega e se instala naquele apartamento que foi dito pra ele: "vais ficar no apartamento 402." Eu entendo, e faço uma certa crítica, de que esse primeiro acolhimento deveria ser diferente (Clara).

Nesse sentido, a servidora acredita na necessidade de um acolhimento que seja capaz de apresentar a Universidade ao(à) estudante indígena e quilombola na sua totalidade, na sua completude, conhecendo o máximo de espaços e seus sujeitos, desde o cruzar de suas portas.

Na entrevista, a servidora da FURG não mencionou como ocorre esse primeiro contato, e a da UNIPAMPA não soube especificar como funciona, pois, disse que fica a cargo de cada Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NUBE) de cada campi, sem a sua participação direta.

Como dito no tópico anterior, os(as) estudantes indígenas e quilombolas têm acesso aos programas estudantis imediatamente assim que ingressam na IFES, com exceção da UNIPAMPA. Porém, há diferenças de acesso entre àqueles(as) que ingressam por meio do PSE e os(as) demais que ingressam por outras modalidades, como ocorre na FURG. Sobre o motivo dessa diferença entre estudantes dos mesmos grupos étnico-raciais, a servidora relatou que foi devido a diminuição das bolsas do PBP-MEC, nos últimos anos; o aumento no número de

[82] Casa do Estudante Indígena e Quilombola - CEIQ

estudantes quilombolas e, com isso, o aumento da demanda; mais o limite orçamentário. E, com isso. traz o seguinte entendimento de que “a gente precisa lutar pra que as políticas sejam pra todos, que elas sejam universais, mas hoje a gente tem ainda na FURG, dentro do PSE uma garantia maior de políticas” (*sic*).

Voltando à UNIPAMPA, a servidora explicou que está sendo construída uma Comissão cuja principal contribuição é acelerar o processo de inclusão dos(as) estudantes nos programas estudantis, pra que não precisem aguardar todo o processo burocrático de análise da documentação e deferimento ou não. Ela menciona que “isso é tudo muito recente, foram movimentos que começaram agora, depois que conversamos contigo” (*sic*), se referindo ao diálogo realizado durante reunião prévia que ocorreu no início de janeiro de 2024 para explicar do que se tratava a pesquisa que originou a presente tese.

Seguindo o levantamento dos programas específicos, a única IFES que tem casa do estudante construída especificamente para indígenas é a UFSM. Na FURG a casa é compartilhada entre indígenas e não indígenas da pós-graduação, pois “a gente não tem 60 estudantes indígenas morando na casa do estudante, então não tem também como deixar 20 vagas ociosas” (*sic*). Na UFPel é compartilhada entre indígenas e quilombolas. Na UFRGS tem uma casa improvisada fruto da luta das mães indígenas, mas que é exclusiva pra elas. E na UNIPAMPA não existe moradia específica. Nenhuma IFES possui casa específica para estudantes quilombolas, a única que se assemelha é a UFPel, mas como já dito é compartilhada com indígenas.

Na FURG, a servidora relata que estudantes quilombolas são mais flexíveis a algumas demandas, como por exemplo, essa questão da moradia. Eles(as) não possuem CEU diferenciada e estão espalhados(as) em duas moradias estudantis. Disse que a única exigência do coletivo de estudantes foi que a CEU que tem maior número de quilombolas tenha um(a) diretor(a) estudante quilombola e é ele(a) quem faz o gerenciamento das vagas, dos quartos e demais demandas que são remetidas à PRAE, dentre elas, alguns conflitos que precisam de mediação.

Uma preocupação que foi levantada pelas servidoras da UFRGS e da UFPel diz respeito ao limite de vagas nas Casas. No caso da UFRGS, por se tratar de um prédio ocupado, que já apresentava avarias significativas, não foi possível abrigar muitas mães e crianças na época. Agora, “estão com problemas quanto ao número de novas vagas, pois são indígenas mães, não foi feita a reforma de ampliação daquele espaço, então a gente tem uma demanda represada esperando” (*sic*).

Também foi identificado nos diálogos com as servidoras que nenhum restaurante universitário produz alimentação que seja compatível com a dieta desses(as) estudantes, e tampouco existem projetos a curto e médio prazo nesse sentido, o que interfere na qualidade alimentar deles(as) e de seus(suas) filhos(as) quando for o caso.

No caso da UFRGS, após reivindicação das mães indígenas que não se adaptaram à alimentação fornecida para elas e suas crianças, houve a substituição do programa auxílio alimentação (Restaurante Universitário) por um valor mensal de R$600,00 depositado diretamente em suas contas, para que pudessem comprar seus próprios alimentos e prepará-los de acordo com seus costumes. Ocorre que esse valor não contempla todos os gastos, "então, a gente tem feito uma parceria com os Direitos Humanos e com as Secretarias de Estado de Segurança Alimentar, que têm complementado com cestas básicas, mas cestas básicas direcionadas para os indígenas. Mas isso é bem recente também" (*sic*).

Ainda sobre as mães indígenas, a servidora ressalta:

> Pensa: uma mãe indígena que tem filhos aqui, ela tem que estudar, ela tem que cozinhar, ela tem que levar e trazer o filho da escola, da creche, as crianças perdem o vínculo com suas culturas. Nós temos crianças que foram criadas na UFRGS, que vem pra cá bebês. Isso tudo a gente precisa pensar, porque vai interferir no seu desempenho (*sic*).

A UFPel disponibiliza o Programa de Auxílio Alimentação para Estudantes com Necessidades Alimentares Restritivas (PNAR) também para indígenas e quilombolas no valor de R$700,00 mensais, mediante justificativa e com o impeditivo de acessar ao RU.

FURG e UNIPAMPA não informaram sobre auxílio com esta característica e na busca realizada nos sites das referidas instituições não se identificou nenhum auxílio em dinheiro para que indígenas e quilombolas possam comprar sua alimentação. O que se tem na UNIPAMPA, e que já foi dito aqui, é que disponibilizam para estudantes bolsistas da assistência estudantil como um todo, um valor mensal para estudantes daqueles campus que não dispõe de RU, no valor de apenas R$350,00.

Como já informado todas as IFESs estudadas têm programa de monitoramento ou monitoria para indígena e na UFPel, FURG e UNIPAMPA para indígena e quilombola. São os setores responsáveis pela aplicação, monitoramento e acompanhamento da política de permanência que realizam a intermediação entre os(as) professores(as) tutores(as) ou interlocutores(as) ou orientadores(as), os(as) estudantes monitores e os estudantes indígenas e quilombolas.

Na FURG, o(a) professor(a) é indicado(a) por seus colegiados e o principal papel é atuar nas mediações de conflitos ou de negação de direitos e de questões acadêmicas junto ao

curso. Ele(a) é responsável pelo plano de atividades do(a) bolsista que lhe entrega relatórios para acompanhamento. A PRAE orienta que seja realizada pelo menos uma reunião mensal entre professores(as), bolsistas e monitores(as). E a própria PRAE realiza reuniões mensais com bolsistas e convida professores(as) a participarem.

Diferente do que se identificou nas demais IFESs, a UFPel prioriza em seu edital estudantes monitores(as) que acessaram a Universidade por meio das cotas, não necessariamente cotas étnico-raciais, porém no último edital, houve uma mudança no perfil e agora priorizam estudantes negros(as) (pretos(as) e pardos(as), indígenas e quilombolas, inclusive ingressantes pelo PSE, o que depois acabou se questionando, "porque talvez ingressantes do PSE não tenham total aptidão para ser monitor. Porque a gente reconheceu que eles ingressam com algumas carências de ensino básico ali de ensino médio, em algumas áreas bem pontuais, então, matemática, física, química, biologia" (*sic*).

Sobre a demanda às monitorias vale destacar uma situação que ocorre e para a qual se teria que ter um olhar mais atento

> Nem sempre o estudante [indígena e quilombola] demanda o atendimento, nem sempre o monitor consegue chegar até esse estudante. Precisamos lembrar que estamos lidando com pessoas, e pessoas diferentes, então nem sempre o monitor realizava a abordagem da melhor forma e nem sempre o estudante indígena e quilombola se deixava aproximar, ainda que a gente fizesse todo um trabalho de sensibilização da importância desse contato afetivo entre ambos. Então, nós ofertamos esse serviço, mas não necessariamente esse estudante vai querer esse serviço (Clara).

A seleção do(a) professor(a) tutor(a)/interlocutor(a) na UFPel é feita por adesão. A servidora explicou que em 2021, quando se inicia essa ação pouquíssimos professores(as) aderiram. Mas que depois de 2022, com a implementação do SEI e o pedido formal aos colegiados a adesão por parte dos(as) docentes de cada um dos 27 cursos que têm estudantes indígenas e quilombolas foi melhorando, apesar de ainda baixo. A servidora destaca que nas reuniões que realiza tenta sensibilizar os(as) professores(as) para essa demanda, porque atualmente apenas 12 professores(as) aderiram ao programa.

Não há dúvidas que têm cursos que são mais comprometidos com a política de permanência de indígenas e quilombolas que outros. Entre eles, na UFPel, destaca-se o de Enfermagem como o que tem maior adesão, seguido dos cursos da área de humanas, da Educação Física e da Fisioterapia.

Sobre o envolvimento efetivo dos(as) professores(as) tutores(as)/interlocutores(as) a servidora informou que ocorre de forma muito pontual por alguns(algumas) deles(as), ou seja, após a formalização via SEI da indicação do colegiado e a adesão ao programa, têm professores(as) que se empenham em desenvolver um acompanhamento que possibilite a

inserção do(a) estudante ao curso e que faça a devida interlocução entre colegiado, monitores(as) e estudantes, além de responderem e dialogarem com o setor responsável pela política de permanência, mas a maioria só coloca o nome à disposição, mas nem sequer se apresenta ao(à) estudante.

Para além dessa falta de interesse, têm situações de conflito entre professores(as) comprometidos(as) com a política e Coordenadores(as) de cursos, que também acaba por prejudicar o andamento do programa, como verificado no relato a seguir:

> Então, a professora interlocutora pediu pra sair, porque ela não conseguia dialogar com a Coordenadora da Medicina. Então, nós também temos isso, olha só que interessante pra tua pesquisa, né? A professora interlocutora não dialoga com a coordenadora do curso. Por quê? Porque elas têm posições diferentes, então a interlocutora pensa que sim, que a gente tem que flexibilizar os processos e a coordenadora diz que não, nós temos um Regimento da Universidade, nós temos um plano de ensino, nós temos um projeto político-pedagógico e não podemos ir contra esses parâmetros. Ou seja, não houve um diálogo (Clara).

Quando a servidora fala em *flexibilizar processos* está se referindo ao diagnóstico que se tem das inúmeras dificuldades que o(a) estudante indígena e quilombolas enfrentam no meio acadêmico e que seria importante, a partir de um olhar atento e sensível, criar formas avaliativas compatíveis com suas realidades, com suas especificidades, o que não tem ocorrido por resistência da coordenação do curso, como naquele caso.

Seguindo, ainda que se entenda a importância da monitoria para a permanência no que corresponde ao desempenho acadêmico, nos últimos anos teve "um corte de 45% no número de monitores em função da verba. Tivemos cursos que pediram 7(sete) bolsistas, e ganharam apenas um. Então, aqui é sempre assim: um passo pra frente dois passos pra traz" (Branca), como de algumas IFESs.

Quanto ao monitoramento da política em si por parte da IFES, reiteramos que apenas os dados de desempenho acadêmico, evasão e conclusão da UFPel foi possível acessar, as demais não forneceram ou porque não os tinham ou porque ainda não haviam concluído a última tabulação e análise dos dados e tampouco disponibilizaram os dos anos anteriores. Ainda assim, as servidoras foram unânimes em afirmar que os(as) estudantes tem histórico de retenção, dando ênfase aos(às) indígenas.

Entre os motivos apontados pelas servidoras tanto para retenção quanto evasão estão: a influência das lideranças na escolha dos cursos; a dificuldade de entendimento e de comunicação devido a língua materna ser a principal e, em vários casos, a única falada; adoecimento; alcoolismo; conflitos nas aldeias/comunidades; adaptação ao meio acadêmico.

Pelas palavras de uma das servidoras:

> - não é o curso que ele queira, mas é o curso que o pai dele, Cacique da Aldeia, quer que ele faça; - tinha uma menina que estava quase se formando no Direito, ia se formar esse ano, passou pra Medicina, vai ter que começar tudo de novo; - tem a questão da língua também, a gente tem muitos estudantes que a primeira língua deles é o Kaingang; e as situações que a gente tem de evasão são de - doença; situações que a gente tem na casa do estudante de alcoolismo; - situações de conflitos, a gente tem a situação de um casal [...] que ela veio fazer Ciências Biológicas e ele Direito, no conflito ali de Pinhalzinho o irmão dela foi morto, eles foram pra casa, depois iam voltar, chegaram até a vir em maio do ano passado quando as lideranças vieram aqui, mas só vieram com as lideranças e foram embora, não retornaram mais (Rosa).

Além disso, as entrevistadas relataram que estudantes que acessam pelo PSE apresentam maior dificuldade de comunicação e entendimento do conteúdo ensinado se comparado àqueles(as) estudantes dos mesmos grupos étnico-raciais que acessam pelo SISU-ENEM.

Um programa de acompanhamento pedagógico torna-se imprescindível para garantir que estudantes com esse perfil avancem nos cursos. A Resolução n.50/2023, do COCEPE/UFPel prevê tal programa que contempla tanto suas vulnerabilidades socioeconômicas quanto às epistêmicas. Como mencionado, esta Resolução está em fase final de reestruturação para contemplar de forma articulada e o mais integral possível as especificidades identificadas nesses grupos.

A FURG possui uma Instrução Normativa n. 01 de 26 de agosto de 2020[83], que dispõe sobre o acompanhamento e apoio pedagógico e as condições de permanência para indígenas e quilombolas ingressantes pelo PSE. Nesta consta direitos e deveres dos(as) estudantes, incluindo o leque de programas estudantis que seriam disponibilizados a partir dela. Identificou-se que o Auxílio Formando, destinado aos(às) discentes que perdem o PBP-MEC ao final da graduação, não foi concretizado, ao menos não até a conclusão do presente estudo.

Durante a entrevista, a servidora mencionou uma outra Instrução Normativa que foi discutida e elaborada em conjunto com os coletivos estudantis indígenas e quilombolas, e que o acompanhamento previsto nesta Instrução foi formalizado por meio do PROAAF.

> Agora a aplicação da política, a avaliação pedagógica, ela vai ser feita pelos profissionais da PRAE. Em algumas situações a gente pode consultar as lideranças. Em maio do ano passado, quando vieram as lideranças indígenas, a gente tirou 4 representantes, ou seja, 4 caciques que a gente vai consultar em situações em que se tenha alguma dúvida, ou alguma dificuldade, ou conflito. E, da mesma forma, a gente tem representantes quilombolas que a gente vai consultar também (*sic*).

[83] Disponível em: https://prae.furg.br/images/Documentos/IN_PEDAGOGICO_INDIGENA_E_QUILOMBOLA.pdf Acesso em: 09 Dez. 2024.

No site da PRAE/FURG consta a Instrução Normativa PRAE/FURG n.9 de 08 de novembro de 2024[84], que dispõe sobre a regulamentação do acompanhamento social realizado pela PRAE, colocando os(as) Assistentes Sociais como profissionais centrais desse processo, e se refere ao acompanhamento de todos(as) estudantes bolsistas da PRAE, não especificamente indígenas e quilombolas.

Abaixo a servidora exemplifica como a FURG fará a abordagem de acompanhamento ao(à) estudante em caso de falta de aproveitamento e prazo de permanência esgotado, após a instituição da Normativa n.9:

> o estudante indígena, se ele não tivesse com os auxílios suspensos, porque ele sumiu, a gente só vê ele nas redes sociais. Vamos supor que ele tivesse frequentando, ele tá desde 2015, segue no segundo ano, não consegue passar em Semiologia, a gente vai fazer a renovação, vai chamar ele pra conversar e dizer: "olha meu querido, não tem mais como a gente te manter no subprograma, tu já passou desse período de 11 anos, então esse ano ou tu te ajeitas ou senão ano que vem tu vai perder teus auxílios". Então, nós vamos fazer isso, nós PRAE, equipe técnica com o estudante, não seria uma coisa que a gente vai discutir com o coletivo a situação dele, isso a gente não faz (*sic*).

O exemplo aqui trata-se de um caso concreto de estudante indígena que está desde 2015 no curso de Medicina e até 2024 segue no segundo ano, seus programas já foram suspensos, mas se hipoteticamente ele seguisse inserido nos mesmos a abordagem a partir de agora seria a explicada acima. A servidora reforça que em casos como esse não serão discutidos com os coletivos e as lideranças. Com eles serão abordadas questões como infrequência, para saber o motivo ou discutir "critérios para a seleção da bolsa MEC quando a gente não tem todas as vagas" (*sic*).

A UFRGS, segundo a servidora, devido toda a demanda de trabalho que se tem e a pequena infraestrutura e número de servidores(as) não têm conseguido estruturar uma política de acompanhamento efetiva, que funcione, dos(as) estudantes indígenas e quilombolas. "A parte do acompanhamento é minha tarefa, mas de que jeito eu vou dar conta com essa demanda toda? Olha a trabalheira que é! E nós somos apenas 2 servidoras no setor pra atender toda essa demanda" (*sic*).

Na UNIPAMPA a política de acompanhamento ainda segue muito incipiente, segundo a própria entrevistada. Isso comprova-se com os resultados das avaliações acadêmicas que são realizadas e que demonstram "que precisamos melhorar, modificar nossos processos. Fazer um acompanhamento mais consistente, né, tentar entender melhor as dificuldades que eles

[84] Disponível em: https://conselhos.furg.br/arquivos/instrucoes-normativas/prae/2024/IN_PRAE_0009_2024.pdf Acesso em: 09 Dez. 2024.

apresentam. E propor mudanças nos processos de acompanhamento da questão pedagógica" (*sic*).

A servidora aposta na mudança recente de gestão e na criação da Pró-reitoria das Comunidades, enquanto espaço que irá promover essa política de acompanhamento para além do aporte financeiro. E conclui:

> A gente tem muita angústia de procurar conhecer melhor esse recorte de discentes até pra poder propor mudanças e dialogar com eles, né, dialogar com as unidades acadêmicas onde eles estão matriculados. E fazer todo um movimento que nós acreditamos que deva ser institucional, que não pode ficar restrito só a pró-reitoria responsável pela permanência, pelo pagamento dos auxílios, mas que tem que ser maior, que deve envolver também a graduação e outras pró-reitorias ou setores que possam contribuir nesses processos (*sic*).

Apesar da política de cotas estar vigente há 12 anos, no país, e o PBP-MEC há 11 anos, observa-se a partir das falas das servidoras e da documentação analisada que a política de permanência nas IFES ainda está em fase embrionária, ao menos nessas que foram pesquisadas. Por isso, uma avaliação efetiva das ações desenvolvidas – a maioria delas muito recentes, de 2019 pra cá passando ainda pelo período de pandemia, greves e enchentes – não tem se podido realizar na sua plenitude, pois os resultados ainda são incipientes.

Além disso, observou-se em algumas falas que os gestores não estão abertos à críticas sobre como tem se desempenhado a política, isso também acaba por dificultar uma avaliação sincera do processo. Sem apontar e problematizar as falhas não se consegue traçar estratégias para superá-las. "Falar do que a gente acertou, vai tri fácil, mas falar do que é duro, do que é caro pra gente, é o que faz a gente crescer, e eles não querem falar sobre isso hoje, querem deixar pra amanhã. Daí a gente procrastina aprendizados, aí a política sofre, os estudantes sofrem" (Branca).

Por todos esses motes, entre os assuntos que surgiram nas entrevistas, estava se para as servidoras as políticas de acesso e permanência convergem ou não e, na avaliação delas, que estratégias estavam sendo adotadas ou eram necessárias para alinhar ambas as políticas. Todas as entrevistadas avaliaram que elas divergem, que existe uma discrepância grande entre elas, começando pela garantia legal de uma e não da outra.

A política de acesso garantida por Lei (12.711/2012, alterada pela 14.723/2023) consolida as políticas de ação afirmativa no Ensino Superior colocando-as num patamar de estabilidade frente às políticas de permanência, que têm apenas o PBP-MEC instituído por Portaria, sendo política de governo que pode ser alterada a qualquer tempo. Assim como foi de 2016 até 2022, quando governantes avessos à essa política foram enxugando seus recursos, flexibilizando suas ações e não garantindo a sua aplicabilidade efetiva.

As políticas divergem, porque “a gente não tem um dispositivo que fale só da permanência, ela vem no bojo da discussão do acesso, da política de acesso. Então, eu acho que hoje divergem em função disso” (Clara).

Ela destaca que as ações afirmativas estão respaldadas na legislação, mas elas não estão instituídas dentro dos planos de ensino, dos projetos político-pedagógicos, ou seja, se restringem à garantia de acesso esquecendo ou não colocando como central o objetivo principal dessas ações que é a conclusão do curso de graduação e, para isso, uma política de permanência é fundamental. “É preciso falar na permanência de forma efetiva, isso tem que estar dentro dos planos de ensino a partir de práticas metodológicas e avaliativas reflexivas, para isso é necessário mexer em toda a questão regimental e metodológica da Universidade” (Clara).

Neste sentido, vale refletir sobre

> como é que a gente vai reconhecer essas epistemologias que tão chegando? Como é que a gente vai fazer com que esses mundos convergem? Eu vou apostar na formação docente! Eu acho que o professor ele tem obrigação de saber que nós temos um público diferenciado, diverso, multicultural na Universidade que reflete a sociedade. Isso deveria ser algo básico, mas considerando que alguns não tenham esse conhecimento [risos], que isso seja promovido por nós, pela instituição, que isso seja promovido por uma pró-reitoria de graduação, de ensino. É inconcebível que um professor chegue numa sala de aula e não reconheça a diversidade que existe na sociedade brasileira (Clara).

Segundo outra servidora, os(as) professores(as) precisam sair da zona de conforto e dar um novo sentido à docência, “dando um outro sentido pros processos de ensino-aprendizagem, os percursos acadêmicos podem ser diferentes para todos” (Branca). E durante a conversa as críticas se estendem aos(às) técnicos(as)-administrativos também, que “precisa sair desse lugar de que ele só tem que botar a bunda na cadeira e trabalhar com dados, ele não é alguém que se envolve diretamente. Mas a política também é feita com a ajuda dele, mas tu tem que te permitir” (Branca).

Rosa destaca o que para ela seriam motivos pelos quais as políticas têm divergido:

> - Hoje, a gente ainda nem consegue garantir toda a permanência, porque a gente ainda tem um número de estudantes que não recebe a bolsa MEC, que recebem só os R$500,00 quando teriam o direito de tarem recebendo os R$1400,00; - A gente tem a oferta dos cursos, mas nem todos os cursos eles tão preparados hoje, pra acolher esses estudantes, fazer com que eles se sintam pertencentes à Universidade; - O estudante indígena e quilombola seguem sendo invisíveis aqui dentro (*sic*).

As falas de um modo geral vão no sentido de que é necessário discutir e construir um programa de permanência de forma efetiva, que esteja também dentro dos planos de ensino a partir de “práticas metodológicas e avaliativas reflexivas, para isso precisamos mexer em toda a questão regimental e metodológica da Universidade” (*sic*).

Para esse fim, é fundamental repensar a estrutura, essa estrutura que segrega, que silencia precisa substituída por outra que contemple esse novo ambiente acadêmico que garante acesso para diversos sujeitos, do contrário "a gente vai seguir falando pra nós mesmos sempre, falando com aquelas pessoas que têm afinidade com as pautas étnico-raciais" (Clara) e fingindo que estamos num espaço plural e diverso.

Então, quando é questionado: "a política existe, mas quem se compromete com a política?" (*sic*), trata-se de repensar todas essas ações exemplificadas até aqui e as que virão no próximo tópico, que têm caráter individual, protagonizadas por discentes e técnico(as) sensíveis às pautas históricas desses grupos étnico-raciais, mas que acabam por focalizar a política em setores específicos da Universidade.

As estratégias para alinhar as políticas seriam àquelas que suprissem as lacunas do que se pontuou como divergente. Então, tornar a permanência lei, seria importante para não ela ficar reféns de governos que não olham para as minorias políticas; construir outras frentes de trabalho dentro do ensino, pesquisa e extensão, em todos os cursos e setores, não apenas naqueles que já se comprometem com a política, colocando-as como obrigatoriedade; "fazer pelo menos seguir a legislação, porque a gente sequer cumpre a legislação de incluir nos currículos o conhecimento afro-brasileiro e indígena" (Rosa); e desburocratizar processos, pois infelizmente o serviço público "nos engessa, a gente segue regras, segue normas, segue processo, então eu desejo muito que o meu setor não se torne só burocrático: é só banca de heteroidentificação, é só despacho. Não! A gente precisa parar e olhar pras pessoas" (Clara).

3.2.4 "A Universidade é uma engrenagem muito complexa" (*sic*): ensino, pesquisa e extensão articulados para permanência de indígenas e quilombolas

Ao concordarem que não se tem um trabalho mais efetivo, mais estrutural que contemple uma permanência de fato, algumas servidoras foram mencionando ações de novo muito pontuais e focalizadas de iniciativa de alguns agentes públicos e setores comprometidos com as questões étnico-raciais, além de iniciativas dos(as) próprios(as) estudantes.

Na FURG foi criada recentemente uma Coordenação de Acessibilidade, Diversidade e Ações Afirmativas (CAID), cuja ideia é desenvolver ações para contemplar de forma mais efetiva a política de permanência, mas ainda nada se consolidou. Foi aprovada, também a pouco, a política de ação afirmativa e com ela em conjunto com a CAID, Comissões que se pretendem criar, para conseguir uma política mais estrutural. Também foi dito, que havia no curso de Educação Física um projeto de extensão em que estudantes e professores(as) iam até

as escolas públicas para trabalhar brincadeiras das culturas indígenas e quilombolas, mas que foi encerrado.

Na UFRGS tem alguns projetos direcionados à saúde indígena, como: - a Liga Acadêmica de Saúde Indígena, de iniciativa e organizada por estudantes indígenas do curso de Medicina, tem "como objetivo principal promover à comunidade acadêmica formação complementar sobre conhecimento da cultura e de temas de relevância em saúde indígena, mas também promover a visibilidade da presença indígena na universidade" (SILVA; SANTOS, *et al*); - o Grupo de Acolhimento do Estudante Indígena, que iniciou vinculado ao curso de Serviço Social em parceria com o curso de Psicologia, mas hoje é protagonizado por estudantes indígenas; e - uma pesquisa que foi realizada com indígenas da etnia Kaingang, na Terra Indígena Guarita, aqui do RS, onde se identificou pelo mapeamento da consanguinidade duas condições genéticas: a galactosemia clássica (que é a intolerância a lactose, crianças morrendo sem motivo aparente por conta disso) e a segunda é o albinismo. As prof.as Maria Katira e Lavínia, responsáveis por esse projeto, não só fizeram o movimento importante de se aproximar da comunidade, como aproximaram do próprio projeto estudantes indígenas dos cursos de medicina e odontologia[85].

Tanto a Liga Acadêmica de Saúde quanto o Grupo de acolhimento tornaram-se espaços de protagonismos dos(as) estudantes indígenas, com diálogos e discussões sobre temáticas específicas cujos encontros ocorrem semanalmente.

A CAF/UFRGS fez uma parceria com a Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS, a EDUFRGS, que promove cursos de capacitações com os(as) docentes que ingressam na Universidades, com diversas temáticas, entre elas as questões étnico-raciais. As capacitações têm como público prioritário esses(as) e são obrigatórias. Também são abertas para quem tiver interesse, inclusive para professores(as) antigos(as), "mas já participei de três edições e nunca vi nenhum professor antigo fazendo" (*sic*).

O objetivo principal desse programa de capacitações, é que se faça uma provocação para que eles(as) saiam daquela "bolha", porque são pessoas que talvez nunca tenham tido contato

---

[85] "A equipe sai de dentro do hospital e da universidade, deixa de ser passiva para pessoas que viajam oito horas para chegar em Porto Alegre, ter 20 minutos, voltar para sua cidade sem a compreensão, sem o atendimento global, e passa a ir até a comunidade." (SCHULER-FACCINI, 2024). Reportagem na íntegra disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/noticia/2024/04/terra-indigena-kaingang-com-incidencia-de-duas-doencas-raras-recebe-equipe-do-hospital-de-clinicas-da-capital-clv8v4ldy02iu013qwpsa7a2o.html#:~:text=Noroeste%20do%20RS-,Terra%20ind%C3%ADgena%20kaingang%20com%20incid%C3%AAncia%20de%20duas%20doen%C3%A7as%20raras%20recebe,Hospital%20de%20Cl%C3%ADnicas%20da%20Capital&text=Na%20Terra%20Ind%C3%ADgena%20Guarita%2C%20localizada,%2C%20de%20pigmenta%C3%A7%C3%A3o%20%E2%80%93%20no%20corpo. Acesso em: 10 Dez. 2024.

com essas questões na sua formação, no seu percurso acadêmico. “Eu lembro muito bem de uma professora que chorava, porque não conseguia nem olhar pra um estudante com deficiência, que tava na sala dela, e nem pro estudante indígena, porque ela não sabia se ele entendia o português” (*sic*).

Outra ação importante adotada pela UFRGS foi ter deixado de exigir o inglês como segunda língua para estudantes indígenas nas provas de proficiência em cursos de pós-graduação. Considera-se hoje a língua materna da etnia daquele(a) estudante como primeira língua e o português como segunda.

Na UFPel, para além dos setores que trabalham diretamente com os grupos étnico-raciais aqui tratados, apenas foi destacado projetos em cursos das áreas de humanas, como o Núcleo de Etnologia Ameríndia, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Antropologia, o PET-Diversidades, ao curso de História e um Observatório Quilombola, ao curso de Educação.

Com isso, observa-se que nas Universidade existem ações que têm fortalecido a política de permanência para além dos programas de fins econômicos. Porém, são ações que precisam ser ampliadas para toda comunidade acadêmica, precisam também permear espaços que seguem avessos às políticas reparatórias, que envolva todos seus atores e não sigam restritas a alguns grupos que se importam.

Do contrário, as Universidades manterão espaços onde as questões étnico-raciais não chegam:

> nós temos guetos, nós temos departamento que são verdadeiros guetos, são quase que unidades independentes. A própria autonomia da Universidade nos permite isso...e acho que se apropria dessa autonomia também dessa forma de não ser inclusiva, acolhedora (Clara).

Aqui se entende a palavra *gueto* usada ao contrário do seu significado original, ou seja, ao invés de se tratar de espaços onde se aglutinam e organizam grupos minoritários, está aqui no sentido metafórico da palavra, onde se observam grupos fechados, formados por aqueles que sempre ocuparam o espaço acadêmico e que se incomodam com a presença dos(as) que “chegaram agora”.

3.2.5 A permanência estudantil: Forças propulsoras e entraves existentes (parte 1)

Neste tópico buscou-se desenvolver o diálogo no sentido de conhecer das servidoras sobre como elas têm avaliado a política de permanência e especificamente o PBP-MEC, quais

seus pontos positivos que deveriam sem potencializados e quais os negativos que contribuem para obstaculizar a política de permanência.

Destaca-se que não há dúvidas da importância do PBP-MEC enquanto força propulsora, por si só, para garantir que a engrenagem da permanência se mantenha em funcionamento, mesmo com todos os entraves identificados.

Diferente de programas como, por exemplo, o Auxílio Diálogos Interculturais, da UFRGS, que exige contrapartida que demandam horas trabalhadas do(a) estudante, o PBP-MEC apenas monitora o desempenho acadêmico para que não exceda o prazo de permanência. "Além do mais é um programa que auxilia não só o estudante, mas toda uma comunidade, muitos enviam parte do dinheiro para familiares que estão nas aldeias. A gente vê mães indígenas que sustentam famílias com aquele valor" (Branca).

O PBP-MEC aparece como uma forma de garantir a subsistência de estudantes que apresentam inúmeras vulnerabilidades, como todas as servidoras entrevistadas avaliaram. Apesar de não terem um panorama econômico e sociofamiliar dos(as) estudantes atendidos(as) pela política, pois todas as IFES cumprem com a prerrogativa de incluir estudantes indígenas e quilombolas nos programas estudantis apenas com a comprovação étnico-racial e de pertencimento, é possível afirmar que a maioria desses(as) estudantes tem também como motivação o ingresso à Universidade pública e gratuita, porque sabem que existe uma política de permanência, ainda que não seja a ideal.

Então, "ele é um recurso pra eles estudarem, mas esse recurso acaba sendo subdividido para outras motivações: ajudar a família na aldeia, uma parte pra garantir a alimentação, uma parte pra cuidados com a saúde de familiares [...] alguns usam até pra comprar carro (risos)" (Clara).

Numa ordem de importância, o maior entrave apresentado é o limite orçamentário para fins de permanência, tanto com relação ao PBP-MEC quanto às outras ações já desenvolvidas nas IFESs ou as que elas têm planejadas, mas que não conseguem desenvolver.

São tempos sombrios para as minorias políticas no Brasil, desde o golpe de 2016. Se até aquele ano as coisas já não vinham tão bem, com cortes consideráveis em políticas básicas como saúde e educação, pós-golpe esse quadro piorou drasticamente. E com a ascensão da extrema-direita ao poder, políticas que se pensava estar consolidadas foram desmanteladas para fins de manter interesses e privilégios de poucos.

Obviamente que programas, como o PBP-MEC, foram alvo de todo retrocesso, com corte orçamentário considerável o que, somado ao período pandêmico, inviabilizou a permanência de muitos(as) no ensino superior. Durante os 4(quatro) anos do (des)governo

Bolsonaro o programa sempre teve demanda reprimida, com um número pífio de bolsas disponíveis, isso quando havia. As IFES tiveram que pensar em novos critérios para dividi-las entre os(as) estudantes que aguardavam serem contemplados(as).

Exceto para a UFPel que, após forte mobilização dos(as) estudantes indígenas, acabou absorvendo a demanda reprimida do PBP-MEC com benefício de valor equivalente, como já dito. As demais IFES realizaram sorteio entre àqueles(as) estudantes, como forma menos injusta de distribuição das poucas bolsas disponibilizadas.

"Porque não existe um critério justo para disponibilizar um auxílio que todos têm direito da mesma forma. Porque não adianta o MEC nos dizer pra usar critérios de parentalidade, de renda e não sei mais o quê, se nenhuma Portaria fala sobre isso." (Rosa)

A UFRGS, por exemplo, recebeu apenas 3 bolsas PBP-MEC em 2022, 2 em 2023 e 8 em 2024. E, nesse caso, as mesmas também foram disponibilizadas via sorteio,

> porque foi a única metodologia que a gente conseguiu devido a demanda reprimida. E foram os coletivos indígenas que propuseram o sorteio em 3 categorias: a categoria do RS, de fora do RS e mães indígenas. No ano passado como foram 2 bolsas, foram 2 categorias: mães indígenas e estudantes em geral." (*sic*)

Outra crítica que se faz ao PBP-MEC está atribuída ao prazo de permanência que, apesar de ter aumentado depois da última Portaria, tem servidora que acredita que este deveria equiparar-se ao tempo de jubilamento do curso de graduação. "Não faz sentido a Universidade deixar que um estudante conclua um curso de 5 anos em 9, mas só vai ter a bolsa durante 6, 7 agora, isso gera no estudante uma instabilidade quando ele começa a reprovar, por exemplo, daí ele já fica naquela pressão" (Rosa).

Mais uma vez identifica-se aqui a questão da temporalidade que é culturalmente distinta entre os(as) discentes e, portanto, deveria ser considerada como uma especificidade importante, portanto o prazo deveria ser flexibilizado como nos diz outra servidora:

> E a gente já viu, pela prática, pela empiria com os estudantes, que eles demandam de mais um tempo para formar. Então, esse prazo fechado, restrito da bolsa, pra mim ele é um ponto negativo, porque se é pra estudantes indígenas e quilombolas e se esses estudantes demandam especificidades de aprendizado, levam mais tempo para formar, deveria haver essa flexibilização no programa (Clara).

Em outra IFES a servidora avalia como positivo esse aumento no prazo, mas, segundo ela, é preciso

> ter esse cuidado também que esse prazo maior não seja só pra uma permanência que não vá resultar numa conclusão. Esse prazo maior tem que ser visto e usado, gerido pela instituição para que de fato o aluno consiga concluir o curso. Por isso a nossa preocupação em ter esse plano de ensino (Vitória).

A autonomia da Universidade com relação ao PBP-MEC foi um outro ponto levantado. Uma servidora diz que sua falta com relação aos critérios estabelecidos e também às possibilidades de justificativas da falta de aproveitamento acadêmico via sistema tornam o programa engessado e impessoal, desconsiderando as especificidades das IFESs e de seus(suas) estudantes.

> a Universidade deveria ter mais autonomia na questão dos critérios pedagógicos. De ter um espaço ali no sistema MEC onde a gente pudesse justificar as situações. Eu acho que poderia ter um acompanhamento pedagógico mais sistemático desse estudante, onde a Universidade pudesse justificar a falta do aproveitamento e maior tempo na bolsa, e não critérios tão engessados, universais que servem pra todo mundo (Rosa).

Diferente da avaliação realizada por outra servidora que vai dizer que com a nova Portaria, o MEC tem propiciado uma maior autonomia da instituição para definir sobre os processos e organização do trabalho. Em suas palavras:

> A gente já tinha aquela responsabilidade toda de homologação, de tá ok, mas também permite que a gente consiga organizar os processos também internamente, e consiga ter esse outro olhar e consiga ir além de só o pagamento, digamos, do benefício [...] acredito que ao mesmo tempo que aumenta a nossa responsabilidade enquanto instituição, nos permite se movimentar melhor dentro do sistema e também nos provoca a fazer modificações nos processos [...] eu vejo que essa última portaria colocou muito essa gestão, também não só a questão do homologar, mas também do acompanhar, do fazer, do ter esse cuidado pedagógico também, dos processos de aprendizagem (Vitória).

Além das questões específicas do PBP-MEC, as servidoras levantaram outras que identificam como preocupantes e precisam ser abordadas e problematizadas para que a política avance. O desempenho acadêmico, principalmente com relação à retenção é algo que preocupa e, para além da falta de programas, seja por limite orçamentário, seja por insuficiência de pessoal, ou por falta de interesse da instituição, tem-se observado a dependência química e de álcool como outro entrave importante nesse processo.

O adoecimento mental gerado por uma série de motivos resultantes de uma estrutura de Universidade que não incluí nem acolhe, mais o afastamento dos(as) mais velhos(as) que ficam nas comunidades/aldeias, além de todas as violências sofridas pelos povos indígenas e quilombolas na luta por seus territórios, acaba por desencadear esses vícios, segundo elas. Atrelado a isso, está o aumento no número de tentativas de suicídio e suicídio, principalmente entre estudantes indígenas[86].

[86] Observa-se que não são casos isolados das Universidades estudadas, pois conforme a reportagem intitulada *Alta taxa de suicídio indígena reflete carência de direitos básicos, violência e falta de psicólogos,* é uma realidade para a qual precisa-se olhar com muita atenção no âmbito nacional. Disponível em:

Por fim, uma das servidoras sugere, para aprimorar o PBP-MEC, a necessidade de se ter "um diálogo com as Universidades, ou seja, fóruns, seminários nacionais, pra se discutir o PBP-MEC. Tem o FONAPRACE, tem o Fórum dos Reitores, mas a gente não tem ali da política de permanência" (Clara).

3.2.6 "A gente ainda tem muito que avançar" (*sic*): o que mais fazer para uma permanência efetiva

O RS tem três Universidades Federais que viabilizaram as demandas dos povos indígenas por acesso ao ensino superior muito antes da Lei de Cotas. E embora a pauta da permanência também estivesse entre as reivindicações para oportunizar um percurso acadêmico equitativo e tranquilo, ainda hoje as Universidades, daqui, não conseguiram efetivá-la.

Durante os diálogos com as
servidoras, percebe-se a sensibilidade e o comprometimento com as políticas de acesso e permanência e, por isso, a preocupação que têm com a construção de algo concreto, estrutural, que permeie todos os espaços acadêmicos para sua consolidação.

Com tudo que até aqui se observou foi constatado que as Universidades têm ações de permanência específicas, mas de fato todas muito pontuais, focalizadas, dentro de setores vinculados à assistência estudantil ou a algum PPG, de iniciativa de alguns(algumas) servidores(as) ou dos(as) próprios(as) estudantes sujeitos da política.

A partir disso, as entrevistadas passaram a refletir sobre outras ações necessárias, a partir da realidade de suas IFES, como a de se "ter um calendário de palestras, de rodas de conversas, com lideranças indígenas e quilombolas, trazer mais os saberes dessas comunidades pra dentro da Universidade [...] pra que também possam compartilhar as suas vivências, suas histórias" (Rosa)

Nos cursos onde se tem maior resistência às políticas de ação afirmativa e permanência, que são geralmente os mais elitizados, Rosa sugere que o ideal seria que "ao receber estudantes indígenas no Direito, fazer uma conversa prévia com os professores, daqui a pouco vim um Cacique, uma liderança quilombola. Acaba que eles dizem só pra PROGRAD e pra PRAE, mas não tem a oportunidade de falar com o professor, pra ele saber quem é aquele aluno que tá recebendo" (*sic*).

---

https://infoamazonia.org/2024/04/23/alta-taxa-de-suicidio-indigena-reflete-carencia-de-direitos-basicos-violencia-e-falta-de-psicologos/# Acesso em: 30 jan. 2025.

Também destacaram a dificuldade de entendimentos dos(as) estudantes quanto aos processos burocráticos da Universidade tanto para acessá-la como para acessar os programas estudantis disponíveis. Sobre isso, Vitória vai dizer que "a gente tem observado como eles entendem os processos. Muitos deles não estão acostumados com os nossos processos. Eles às vezes demoram pra entender, a gente tem que modificar a forma como chega pra eles, a gente tem procurado fazer um contato sempre que precisa explicar o processo" (*sic*)

Vitória reconhece que não se tem a escuta atenta do(a) estudante, segundo ela "a gente tem muito relatório, mas relatórios mais baseados na fala do coordenador, na fala do monitor, mas precisamos fazer esse movimento também de escutar o público atendido" (*sic*).

Uma delas acredita que seria importante um projeto que favorecesse a presença da cultura e tradição indígena e quilombola nos espaços da Universidade tornando os(as) estudantes partícipes da construção do mesmo, muito parecido com os *Diálogos Interculturais*, da UFRGS. Ela argumenta que:

> quando ele dá uma contrapartida pra nós, quando ele participa, quando ele traz a cultura dele pra nós. A ideia agora era que a gente pudesse fazer algo que eles tivessem uma bolsa pra que eles pudessem desenvolver projetos de extensão e trazer essa cultura pra nós, trazer a comunidade pra Universidade. Mas isso é só uma ideia, está no plano das ideias ainda [...] tem um PET de educação popular, que incluiu um estudante indígena, da Medicina, que é atuante, eles fizeram a trajetória da mandioca, desde que foi cultivada pelos indígenas até hoje. Ou seja, eles se sentiram incluídos ali. Também no dia 19 de abril do ano passado teve uma amostra dos artesanatos e dos trabalhos dos estudantes que foi promovido por esse mesmo PET, e são atividades que eles vêm em peso, porque eles pensam, eles organizam, eles protagonizam aqueles momentos (Clara).

Branca segue nessa mesma linha ao afirmar que:

> A gente ainda tem muito que avançar, é preciso envolvê-los em mais projetos: de extensão, de pesquisa, de ensino. O que nós temos é muito singelo. Precisamos ter projetos que impactem no cotidiano deles. Tem que ser do interesse! Precisamos ter um programa institucional enorme, onde os professores conheçam suas realidades, façam projetos que sejam do interesse e que acima de tudo que não tenham a expectativa de que esse estudante vai ter um desempenho igual ao de um estudante urbano, não! Porque eles não têm como prioridade a Universidade, a prioridade é a família deles, então muda a lógica (Branca).

A questão do aperfeiçoamento, de constantes capacitações também foram mencionados como algo que precisa estar no cotidiano de quem trabalha com essas políticas. Assim como buscar conhecer como estão atuando as demais IFES, quais suas experiências nessa área. "Precisamos falar das nossas mazelas, ninguém acertou tudo, ninguém acertou o bolão da mega sena pra essa história, ninguém. A gente conseguiu quanto muito a dupla e a trinca, mas a quadra e a quina não. A gente tá no processo, todo o mundo tem que se ajudar" (Branca).

Outro fator que, segundo avaliação de uma das servidoras contribui para o enfraquecimento da política, é a rotatividade de gestores(as) dentro de setores diretamente responsáveis por assegurá-la e a falta de documentação que possibilite conhecer o que se avançou até ali, naquele setor. Ou seja, no setor onde ela está lotada, já trocaram 3(três) vezes de Coordenadores e 2(duas) vezes de chefias imediatas em menos de 4(quatro)anos de gestão. Isso torna a política fragmentada e descontinuada, pois cada um(a) que chega altera toda a operacionalidade do setor e, como até pouco tempo não se tinha um histórico documentado das ações ali realizadas, ou se tinha, mas não era preservado, algumas eles(as) iniciavam tudo "do zero".

A preocupação com as políticas reparatórias é nítida em todas as falas sobre a temática, refletir sobre processos, pesquisar o que tem dado certo, experimentar possibilidades tem sido uma constante no trabalho desempenhado pelas servidoras que atuam na assistência estudantil específica.

Ocorre que, elas são apenas pequenas peças dessa engrenagem imensa que é a Universidade, com isso a sobrecarga e a sensação de que o trabalho está sempre por fazer é uma realidade sobre a qual também é preciso se debruçar e problematizar. O tópico a seguir não estava previsto neste momento de diálogo, mas acabou surgindo numa possibilidade de desabafo.

3.2.7 "Nós somos polvos, um braço pra cada lado, não somos servidores" (*sic):* sobre a estrutura ou a falta dela

Uma questão que apareceu durante as entrevistas por parte das próprias informantes, mas que não constava no roteiro original da pesquisa refere-se a estrutura física dos setores responsáveis pela permanência específica de indígenas e quilombolas, assim como o número de pessoal que trabalha diretamente com a política, o que reflete diretamente na saúde mental da equipe.

Com exceção da FURG, que devido ao novo programa de gestão[87], informou que atualmente têm estrutura compatível com a demanda, a UFPel e UFRGS destacaram como um problema o pouco espaço físico e equipamentos para a quantidade de trabalhadores(as), apesar de esses também serem muito poucos(as) para a demanda que se tem.

[87] O programa de gestão mencionado trata-se da flexibilização do trabalho com a opção de poder ser híbrido, ou seja, o(a) servidor(a) pode cumprir algumas horas semanais de forma remota. Com isso, a IFES não tem mais problema com número de salas e equipamentos.

A CODin/UFPel dispõe de apenas uma sala grande repartida por divisórias navais, onde está a Coordenação e três Núcleos. A CODin é responsável por toda a organização das bancas de heteroidentificação da instituição e pelo PSE, além do acompanhamento dos(as) estudantes indígenas, quilombolas, PCDs, mulheres e LGBTQIA+. Esta Coordenação possuía, até o momento da entrevista, uma pedagoga e uma assistente social recém-chegada ao setor, que trabalham diretamente no acompanhamento de indígenas e quilombolas.

A CAF/UFRGS conta com uma sala pequena onde fica o Coordenador(a) e uma sala um pouco maior onde ficam os(as) demais servidores(as), todos(as) juntos(as) com mesas dispostas de forma circular. A servidora destaca que houve nos últimos anos uma diminuição na estrutura da CAF/UFRGS em se tratando de recursos humanos onde, até 2019 contava com um Coordenador, um vice coordenador e 5 (cinco) servidores(as) e, após esse ano passou a contar com apenas um Coordenador e 2 (dois/duas) servidores(as). Ela atribui esse retrocesso aos 4 (quatro) anos do (des)governo Bolsonaro e ao fato deste ter nomeado o então Reitor alinhado às suas convicções, não respeitando a vontade da comunidade acadêmica na consulta informal, que elegeu outro candidato.

Ainda falando da UFRGS, a CAF desenvolve todas suas ações com os recursos humanos que têm, sem possibilidade de contratação temporária, e, quando necessário, conta com o auxílio de trabalho voluntário de docentes, discentes, técnico(a)-administrativos(as), sensíveis à política e representantes de movimentos sociais, principalmente do MNU e Indígena. Para compor as bancas de heteroidentificação, por exemplo, estes(as) são convidados(as) a participar e não contratados(as) como ocorre na UFPel, o mesmo ocorre com o PSE para ingresso de estudantes indígenas. “Então, nós somos praticamente polvos, um braço pra cada lado, não somos servidores” (*sic*)

Ainda que o programa de gestão da FURG tenha possibilitado um ambiente de trabalho mais confortável para os(as) profissionais, a servidora relata que “hoje ainda tem algumas coisas que nos faltam, como por exemplo: a gente não tem salas mais equipadas e com isolamento acústico, o que é um limite pra atendimentos mais específicos” (*sic*).

As equipes técnicas também são pequenas e pouco diversificadas. No geral contam com uma pedagoga, uma assistente social e uma psicóloga, com exceção da CID/UFPel que não tem em seu quadro de servidores(as) essa última. Além dessas estão ali lotados(as) servidores(as) de nível fundamental e médio, e em torno de 40 bolsistas.

A UNIPAMPA possui uma configuração completamente diferente das demais IFES. Como está dividida em dez campi, distribuídos em dez cidades[88] do RS, possui duas pedagogas responsáveis por monitorar todos os programas de permanência[89] e em cada campi, possuí o NUBE com Assistente Social, Psicólogo(a), Pedagogo(a) ou técnicos(as) em assuntos educacionais, de algumas áreas das licenciaturas, que fazem um acompanhamento mais direto, por meio do Projeto de Apoio Social e Pedagógico (PASP). Então,

> Esse PASP ele tem um monitor, dois ou três a depender da unidade acadêmica, que atuam junto ao pedagogo ou técnico em assuntos educacionais no atendimento dos discentes encaminhados, aqueles que tiveram qualquer reprovação [...] Então, nós trabalhamos dentro da Pró-reitoria com a gestão, com a organização da política, do que com a execução. A não ser esse processo de avaliação acadêmica do PBP-MEC especificamente, que nós fazemos dentro da pró-reitoria. Mas o acompanhamento depois da avaliação é feito na unidade acadêmica. Sempre, claro, com a articulação nossa com os colegas que atuam nas unidades (*sic*).

Com o trabalho da UNIPAMPA assim configurado, a instituição justifica o fato de uma das pedagogas trabalhar apenas de forma remota, em sua residência que fica em cidade que não possui nenhum campus da instituição. Quanto à estrutura física e de pessoal, a entrevistada não relatou nenhuma condição que prejudicasse o desenvolvimento dos trabalhos.

Com estrutura precarizada e pouco efetivo, a servidora desabafa:

> eu virei um polvo, e tem que ter fôlego pra fazer todas essas coisas. Por mais que tenham muitos professores e técnicos que estejam imbricados é sempre você que dá o pontapé, é sempre você que é o responsável. Bom, eu costumo trabalhar 10h por dia, de verdade, 10 horas por dia. Eu ainda tenho férias de 2023 pra tirar, tenho 10 dias de 2021 que ficaram pendentes. Tu olhas pra minha cara tu vês que eu trabalho 10 horas por dia, pra dar conta, mas mesmo assim eu não dou conta de tudo (*sic*).

Nesse ambiente de sobrecarga cujas demandas que se apresentam são de alta complexidade, construir estratégias coletivas onde se reconheça e aproxime pessoas que sejam parceiras na luta antirracista tem sido fundamental. “Cada uma alma conquistada pras ações afirmativas é um baita lucro, a gente fala com essa linguagem meio de proselitismo, mas é. Cada um(a) docente, um(a) técnico(a) que a gente conquista pra essa temática é luxo, porque ele é um colaborador” (Branca).

A partir dessa realidade que foi se apresentando durante os diálogos com as servidoras, entende-se que pensar permanência estudantil requer pensar nos sujeitos da política, como também, nas(os) profissionais que a têm operacionalizado nos espaços acadêmicos, do contrário o atendimento que chega ao(à) estudante será precarizado, fragmentado e descontinuado.

---

[88] São elas: Alegrete, Bagé (sede da Reitoria), Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

[89] Este monitoramento ocorre por meio de planilhas onde é avaliado o desempenho acadêmico dos(as) estudantes de forma remota, sem contato direto com eles(as).

3.2.8 Comissão Interdisciplinar de Permanência de Indígenas e Quilombolas: atuação, participação e impacto

Em uma das etapas de construção do projeto de pesquisa para a presente tese se cogitou estudar especificamente as Comissões previstas na Portaria 389/2013, hoje 1.999, de 2023, desde sua criação até participação e impacto na operacionalização da política de permanência nas IFESs.

Ocorre que, ao aprofundar o conhecimento sobre o PBP-MEC e de como as IFESs vinham trabalhando com mais essa demanda, entende-se que não seria possível um estudo eficiente já que a maioria das Universidades até hoje não instituíram a referida Comissão aos moldes exigidos pela Portaria.

Aqui no RS, das IFESs estudadas apenas a UFPel implementou a Comissão e está em atividade com àquelas características, ou seja, de fiscalização e acompanhamento, com participação de servidores(as), estudantes indígenas e quilombolas e representação da sociedade civil.

A FURG informou que a Comissão até foi instituída, "a gente tem a Comissão, a gente tem a portaria da Comissão, mas a gente não tem a prática da Comissão. A gente tem a Comissão no papel, mas ela só se reúne quando tem documento para analisar" (*sic*). Ou seja, aqui o seu papel fica restrito apenas uma frente proposta pela Portaria 1.999/2023, a da fiscalização.

A UFRGS alegou que a Comissão não foi instituída, porque seria mais uma demanda para pouquíssimos(as) servidores(as) darem conta e sem um respaldo, uma contrapartida de estrutura e/ou financeira da gestão. "Eu acho importante, necessário, mas eu não consegui tocar pra frente, porque tem que ter fôlego pra fazer todas essas coisas" (*sic*). Nesse sentido a servidora concluiu que "é preciso tratar a questão da permanência enquanto assunto de gestão, não tem como ser diferente" (*sic*).

A UNIPAMPA não possui nenhum tipo de Comissão que se assemelhe ao que exige a Portaria, mas com a última mudança de gestão e alteração no organograma da Universidade, principalmente com a futura criação da Pró-reitoria das Comunidades, pretende fazer algumas discussões e aproximações nesse sentido.

A UFSM, possui uma Comissão, mas não dentro do que preconiza a Portaria MEC, e destina-se apenas a indígenas.

Retornando à UFPel, sua Comissão interdisciplinar de permanência, como já mencionado, foi criada no final de 2022 com características fiscalizadora e de acompanhamento tal qual exige a Portaria 1.999/2023. Foi ela a responsável pela elaboração da Regulamentação

do Programa de Permanência específico para indígenas e quilombolas da UFPel, por meio da Resolução COCEPE nº50/2023.

As ações da Comissão são: análises dos documentos de pertencimento étnico dos(as) estudantes ingressantes; promoção da acolhida desses(as) estudantes; acompanhamento acadêmico com análise do desempenho, discussão e deliberação quanto a manter ou não ou, prorrogar ou não o prazo de permanência do(a) estudante nos programas. Além de avaliar e responder casos que chegam até ela, seja via COCEPE, seja via colegiados, seja via justiça.

Hoje não tem ocorrido, mas a ideia, segundo a servidora é de que "cada membro da Comissão vai se responsabilizar por um número de estudantes, a gente tem 119 estudantes divididos, então, sei lá, 10 pra cada um, não sei quantos vão dar, e que aí a gente consiga fazer esse apadrinhamento" (*sic*).

A Comissão na UFPel é composta por membros que foram convidados a partir de conhecimento e estudo prévio sobre a temática e por ser indígenas e quilombolas. A Comissão é composta por representação docente, técnico(a)-administrativo(a), discentes indígenas e quilombolas (da graduação e pós-graduação), e da sociedade civil vinculada a movimentos sociais. Seria uma representação de cada um(a) desses(as) mencionados(as) e seus(suas) respectivos(as) suplentes.

Por se tratar de uma atividade voluntária, os seus membros não são remunerados, o que pode contribuir para um dos problemas recorrentes, que é a ausência nas reuniões, pois em várias delas a Comissão não está completa, ou seja, dificilmente se consegue quórum com a presença de todas as representações que constam em Portaria, o que acaba por inviabilizar a operacionalização de pautas importantes, a exemplo da nova Resolução que ainda está em rediscussão desde que foi aprovada no COCEPE em abril de 2023.

Além disso, não se consegue manter um cronograma de atividades com reuniões fixas, isso porque a Comissão está sob responsabilidade da CODin e, portanto, têm representações suas compondo a mesma. Por se tratar de uma Coordenação pequena com inúmeras demandas, é corriqueiro que algumas sejam priorizadas tendo as reuniões da Comissão que serem suspensas e transferidas pra outro dia. "Por exemplo: foi deliberado que as reuniões da Comissão se dariam as terças-feiras. Aí a chefia fala: 'não, não nessa semana tem um curso de formação, joga pra semana que vem'" (*sic*).

Então, para além da pouca adesão às reuniões por parte dos membros da Comissão, existe essa corriqueira mudança de datas que acaba desmotivando a participação e desarticulando as ações, prejudicando o andamento da política no que se refere a elaboração de ações de acompanhamento e adaptação, sua execução e monitoramento.

Sobre o impacto dessa Comissão na efetivação da permanência, ainda não se tem uma avaliação em sua totalidade, primeiro porque é uma frente de trabalho recente, depois tem falhado na sua operacionalização devido aos apontamentos feitos acima, e terceiro porque falta concluir e aprovar a nova Resolução para que ela possa ser amplamente divulgada e se torne o instrumento orientador das ações da Comissão.

Ainda assim a servidora vai avaliá-la como positiva e importante, pois "é uma Comissão que defende institucionalmente as pautas, as causas dos estudantes indígenas e quilombolas" (*sic*). Portanto, é preciso estar vigilante para que ela não fique apenas no papel, mas que de fato seja propositiva e deliberativa para assegurar a política de permanência. "Então, a meu ver a Comissão não pode ser apenas deliberativa de casos de situações de pertencimento, tudo bem, é. Mas, ela também é propositiva de ações no âmbito pedagógico" (*sic*) e precisa se garantir que trabalhe efetivamente dessa forma.

CAPÍTULO IV: "O MEU PAÍS É MEU LUGAR DE FALA"[90]: OUVINDO AS VOZES DO DISSENSO

Até que os leões tenham seus próprios
historiadores, as histórias de caçadas
continuarão glorificando o caçador.
Eduardo Galeano

O presente capítulo, é resultado de uma escuta atenta dos(as) estudantes indígenas e quilombolas, de suas vozes carregadas de força, de resistência que herdaram da sua ancestralidade. Ele, é também um momento de reflexão, mas, principalmente, de se construir coletivamente alternativas reais para consolidar direitos que historicamente foram negados àqueles sujeitos.

Aqui, se aproximam *as vozes do dissenso*, isto é, das minorias políticas dentro de um espaço que foi criado para privilegiar poucos ou para poucos privilegiados. A Universidade que, ao contrário do significado da palavra, é um espaço de consenso, que por décadas mantem a hegemonia de um único sujeito, um único conhecimento, uma única classe, uma única raça.

A metodologia escolhida não foi ao acaso, a história oral foi uma forma respeitosa de preservar a tradição da oralidade dos povos originários e tradicionais, um cuidado à sua ancestralidade e toda historicidade que atravessou gerações por meio da palavra falada, da palavra declamada e cantada.

[90] O que se cala, canção de Elza Soares, 2018.

As falas gravadas aqui transcritas são de estudantes indígenas e quilombolas que têm garantida há pouco mais de uma década o acesso à Universidade como forma de reparação, pois "o Brasil tem uma dívida histórica com nossos povos, a gente sabe disso, e a gente como estudante de graduação e como lideranças a gente acredita na educação, no acesso dos estudantes indígenas ao ensino superior como uma forma de pagar essa dívida" (Jymi).

Aceitaram estar na pesquisa 10 (dez) estudantes: 6 (seis) indígenas e 4 (quatro) quilombolas da UFPel, FURG, UFRGS, UFSM e UNIPAMPA. Tentou-se contato com vários(as) estudantes quilombolas da UNIPAMPA, sem sucesso, então a conversa foi realizada com mais um estudante indígena dessa mesma instituição, porém de campus diferente.

Alguns nomes aqui utilizados são fictícios, para fins de preservar a identidade dos(as) estudantes. Eles foram na sua maioria escolhidos pelos(as) próprios(as). Na sua maioria, pois alguns(algumas) preferiram que fosse escolhido nomes aleatórios. No caso dos(as) estudantes indígenas, 4(quatro) informaram seus nomes indígenas; no caso dos(as) quilombolas duas forneceram nomes que têm algum significado como, por exemplo, Terezinha, que é o nome da avó da estudante; e dois nomes foram escolhidos inspirados nos(as) campesinos(as) do livro: *O Litoral Negro do Rio Grande do Sul: campesinato negro, parentescos, solidariedades e práticas culturais (do século XIX ao tempo presente),* de Cláudia Daiane Garcia Molet.

A maioria dos(as) estudantes indígenas são da etnia kaingang, aqui do RS; também dois do Norte do país de etnia tupi-guarani e kokama. Os(as) estudantes quilombolas são todos(as) de comunidades aqui do RS, a maioria de municípios do litoral Sul, e de município do Noroeste do Estado e do Litoral Norte.

Entre os(as) estudantes indígenas, três são homens, um deles é pai, e três são mulheres, sendo duas mães. E com três quilombolas mulheres, uma delas mãe, e apenas um homem. Apenas uma estudante indígena mãe, entre as entrevistadas, tem seu filho com ela na cidade onde estuda em casa disponibilizada pela IFES, o filho da estudante quilombola mora na comunidade de origem.

Quadro 8: Perfil dos(as) estudantes indígenas entrevistados(as)

NOME	CURSO	ANO INGRESSO	TROCA CURSO	PARTICPA COLETIVOS	FORMA INGRESSO	PBP/MEC
Emã (morada)	Serviço Social	2016	Sim	Sim	PSE	Sim
Jóg (quem cuida)	Enfermagem	2018	Sim	Sim	PSE	Sim
Garnino (planta medicinal)	Enfermagem	2019	Não	Não	PSE	Sim
Arshrya (veio das estrelas)	Geologia	2020	Não	Sim	SISU	Sim

Jawara Muon (onça)	Direito	2021	Não	Sim	SISU	Sim
Jymi (pitanga)	Direito	2021	Não	Sim	PSE	Sim

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 9: Perfil dos(as) estudantes quilombolas entrevistados(as)

NOME	CURSO	ANO INGRESSO	TROCA CURSO	PARTICPA COLETIVOS	FORMA INGRESSO	PBP/MEC
Albino	Veterinária	2018	Sim	Sim	PSE	Não
Terezinha	Direito	2019	Sim	Sim	PSE	Sim
Alika	Direito	2022	Não	Não	Vestibular	Não
Tomázia	Geografia	2023	Não	Não	SISU	Não

Fonte: elaborado pela pesquisadora
*A IFES na qual a estudante ingressou, além da adesão ao SISU-ENEM, manteve o vestibular como modalidade de ingresso.

Importante refletir sobre esses dados, pois eles apresentam uma distinção importante entre indígenas e quilombolas, no que se refere à concessão do PBP-MEC. Todos(as) estudantes indígenas estão inseridos(as) no Programa, diferente dos(as) quilombolas. Nas entrevistas constatou-se que isso se deve a dois fatores principais: o não reconhecimento de quilombolas, principalmente naquelas IFES que não possuem PSE para este grupo e o fato de as bolsas serem sorteadas proporcionalmente, na maioria das IFES. Na UFRGS, por exemplo, foram identificados(as) pela primeira vez, em 2024, três estudantes quilombolas que se autodeclararam como tal (antes de 2024, teoricamente, segundo a instituição não havia estudantes deste grupo) para apenas uma bolsa PBP-MEC disponibilizada. No último sorteio realizado, um estudante foi contemplado, portanto. Tentou-se vários contatos com ele sem sucesso, por isso, não foi possível entrevistá-lo. Já o estudante quilombola de outra IFES, que ingressou pelo PSE, na troca de curso acabou tendo o PBP-MEC suspenso e optou por não o regularizar, pois a Universidade na qual está vinculado disponibiliza auxílios que o suprem, além disso alega os constantes atrasos no pagamento do PBP-MEC e a restrição do prazo de permanência, já que sua matrícula data de 2018. Com isso, sente-se mais seguro com os auxílios disponibilizados pela IFES com quem consegue ter um diálogo mais direto, permitindo-lhe estender o referido prazo.

O quadro também mostra que a maioria dos(as) estudantes que estão há mais tempo matriculados(as) tem como motivo a troca de curso, ou por não se adaptarem ou por demanda de suas lideranças.

Também importante relatar que a maioria deles(as) estão organizados(as) em coletivos seja a nível local, dentro dos espaços da Universidade, seja nacional. Atuam organicamente em espaços que discute, avalia e propõe programas tanto de acesso quanto de permanência, conforme observado a seguir, ainda que em algumas IFES essas discussões fiquem apenas entre eles(as), estudantes, porque seus encaminhamentos não são priorizados pelas gestões.

4.1 Do território para a Universidade: motivação e ingresso

"A nossa luta é uma luta coletiva, a gente luta agora, pro pessoal que vai vir depois de nós" (Jymi), a partir dessa frase, alerta-se que a leitura aqui deverá ser realizada considerando: os povos originários e tradicionais não andam sós, a coletividade para eles é sinônimo de sobrevivência, de resistência, existência.

O sair do território não é tarefa fácil, o mundo aqui fora requer coragem e resiliência. Romper fronteiras para adentrar numa sociedade individualista, egoísta, competitiva, ambiciosa, que em nada se parece com o ambiente no qual nasceram e cresceram, só é possível por causa de um objetivo maior: preservar a existência de seus povos por meio da educação.

Por isso, as falas se repetem: "eu queria tal curso, mas meu povo tem a necessidade desse outro" ou "eu quis esse curso, porque a minha comunidade precisa de profissionais nessa área" [grifos nossos].

O entendimento dessa premissa por quem não vivencia as culturas e conhecimentos desses povos gera estranhamento, soa incompreensível essa influência tão impositiva sobre uma decisão que deveria ser individual, por desejo, aptidão de quem escolhe o curso de graduação. É exatamente o que nos diz o Coletivo de Estudantes Indígenas da FURG, em sua rede social no Instagram: "Quem tem aspirações individuais, jamais entenderá uma luta coletiva".

E aqui dá-se destaque aos povos indígenas, onde se observou isso de forma mais explícita, que entre os quilombolas. Apesar da coletividade também estar entre seus preceitos culturais e, quando acessam à Universidade, da mesma forma apontam como motivo o retorno à comunidade para contribuir com os seus, a escolha do curso de graduação parece ficar a cargo do(a) próprio(a) estudante quilombola.

As motivações para o ingresso na Universidade e para a escolha por determinado curso, irão variar mais entre estudantes quilombolas, de acordo com suas realidades específicas.

Uma estudante que é mãe diz que decidiu cursar a graduação "pra dar um futuro melhor pro meu filho, com as condições um pouco melhor que eu já tive [...] e também a gente não consegue viver da nossa comunidade. Dos frutos que a gente tira da comunidade, a gente usufrui

pra si, mas a gente não consegue reembolso financeiro, entendeu?" (Terezinha). No decorrer do diálogo sobre essa questão do ingresso ela vai complementar dizendo que "depois que eu vi o quão importante era fazer um curso superior e depois retribuir isso pra nossa comunidade" (Terezinha).

O estudante Albino ingressou no curso de Educação Física por uma questão de afinidade e para "buscar algo melhor do que tava sendo proporcionado lá dentro da minha comunidade, na minha vida lá dentro do quilombo [...] e também pra tentar incentivar as gerações futuras, do meu quilombo, a procurar isso também, ampliar seu modo de vida, de pensar" (sic). Após três anos trocou para Medicina Veterinária, para dar retorno à sua comunidade, como ele mesmo explica:

> Tipo por eu vim de uma comunidade rural, de eu ter sido criado no meio dos bichos e de ter aquela visão dali de dentro do quilombo. Que falta isso ali dentro do quilombo, de uma assistência de um profissional assim. O profissional de Medicina Veterinária lá do nosso Município ele só quer saber de fazendeiro assim coisa que vai render bastante dinheiro, sabe? E daí como a gente é muito mais afastado tanto do ambiente urbano, e tanto dos domicílios desse Médicos Veterinários, e tanto por questão de locomoção, eles acabam não indo quando são chamados, por que não vale a pena pra eles. Mas aí eu penso assim, que eu me formando aqui eu vou poder dar um retorno. Eu tô aqui dentro da Universidade, tanto através da minha comunidade, quanto das outras comunidades que lutaram pra que isso acontecesse. Então, é mais que a minha obrigação, assim que eu me formar tentar, o máximo possível, dar um retorno pra eles, entendeu? (*sic*).

Para as demais estudantes quilombolas, o motivo é outro e se parece: uma delas disse que gostaria de cursar Pedagogia, mas como não teve pontuação ingressou na segunda opção, Geografia. E a outra disse que num primeiro momento queria Arquitetura, mas com o passar do tempo e dos estudos decidiu por cursar Direito. Ambas afirmam que foram escolhas suas, individuais e nenhuma menciona qualquer influência das suas lideranças/comunidades.

Para os(as) estudantes indígenas, como já pontuado, a motivação por determinado curso é pautada pelos interesses da aldeia, do território, do coletivo, em suas falas isso se sobressai. A seguir destaca-se algumas delas:

> Ingressar no ensino superior sempre foi um desejo meu, sempre foi uma vontade minha ter uma graduação. Meu curso inicial não era o Direito, era a Psicologia, eu sempre gostei bastante da Psicologia, porém, quando a gente vem de uma realidade coletiva, que é das comunidades indígenas, a gente vive em coletivo, quando você faz a escolha do teu curso, da tua futura profissão, você tem que ver no que a tua profissão vai tá agregando na tua comunidade (Jymi).

Diferente da Jymi que ingressa no curso de Psicologia e depois "eu fui incentivada pelas minhas lideranças a cursar Direito, porque atualmente, e naquela época, a gente precisava

de advogados indígenas que compreendessem o que o nosso povo tava precisando, até mesmo da fala" (*sic*). O Jawara Muon já ingressa diretamente no curso de Direito por identificar que

> toda a minha etnia, não tem um advogado, uma pessoa que entenda de Direito. Daí meus parentes mesmo não tinha acesso à faculdade. Então, eu vi naquele instante que eu podia fazer algo pelo meu povo, que há muito tempo sonhou e lutou pra que fosse reconhecido. Houve escassez de recursos muitas vezes. Então, eu via que a justiça social não chegava ali, via que faltava essa parte do Direito em si (*sic*).

O estudante Jóg realizou duas trocas de curso até que também optou por um que proporcionasse retorno à comunidade. Sua primeira escolha foi Engenharia Sanitária e Ambiental, depois foi para a Fisioterapia e agora está matriculado em Enfermagem, porque os anteriores não tinham "nada a ver com meu povo, eu nunca vou conseguir trabalhar diretamente com meu povo" (*sic*) e argumenta:

> a minha escolha foi pelo coletivo, porque a gente aprende dessa maneira, pro Kaingang não interessa se você tem bens materiais, se tá bem estabilizado, se você não tem um coletivo pra usufruir junto contigo. Seja ele familiar, de amigos ou da própria comunidade. Não tem sentido e não faz parte da vida do kaingang em si não ser coletivo (Jóg).

Antes de abordar suas experiências no ingresso ao ensino superior, importante comentar a fala da indígena Jymi quando se refere a necessidades de se ter advogados(as) indígenas também por causa da facilidade de comunicação, ou seja, "quando as mulheres indígenas vão procurar advogados [...] por elas não dominarem a língua portuguesa, elas acabam não tendo aquela assistência, muitos advogados acabam nem pegando esses casos por conta disso, por elas não dominarem ali o português" (*sic*).

Essa justificativa apareceu mais vezes durante a pesquisa, pois a língua portuguesa é um obstáculo relevante tanto no exemplo trazido acima, quanto em outros dentro da área da saúde, ou seja, a dificuldade que as(os) indígenas têm de explicar seus desconfortos, o que estão sentindo, suas enfermidades e, depois, entender o tratamento indicado.

A comunicação entre profissionais e povos indígenas veio à tona na pesquisa, mas para além da barreira da língua nas conversações, há também a dificuldade de traduzir a complexidade das concepções de mundo, de vida, de espírito que compreende as culturas e tradições indígenas. Numa pesquisa de observação participante realizada pelo médico Pedro Paulo Pereira, com duas profissionais da área da saúde e sua atuação junto às populações do Parque Indígena do Xingu, foi identificado que "os complexos conceitos Kalapalo de corpo, a linguagem dos rituais [...], as percepções e as relações entre vida e morte constituíram-se numa experiência pouco compreendida e mal traduzida, mas que interpelou a enfermeira a ponto de ela perceber sua não percepção" (Pereira, 2012, p.525). Aqui se referindo às limitações da

medicina tradicional branca na abordagem e tratamento da “doença de índio”, como os Caiapós denominavam. E, ao mesmo tempo, demonstra a barreira da língua para explicar o que se sente e, da mesma forma, a compreensão do que o(a) outro(a) sente.

Quanto ao ingresso no ambiente acadêmico a palavra recorrente foi: *choque cultural*. Essa permeou as falas de indígenas e quilombolas por várias questões, inclusive pelo lugar de onde eles(as) vêm, ou seja, todos(as) com os(as) quais se conversou são moradores(as) de áreas rurais, afastadas do meio urbano. Assim, para além do ingresso no espaço da Universidade, passar a morar na “cidade grande” como eles(as) mesmos(as) destacam, torna o processo de (con)vivência ainda mais impactante.

O estudante quilombola Albino relata que:

> Eu, vindo lá do interior, muito chucrão, foi um baita choque cultural pra mim. Minha cidade é pequena, cidade de 13 ou 15 mil habitantes, vim pra uma cidade de quase meio milhão de pessoas já dá uma mudada diferente. E aqui como é uma cidade universitária, tu tem contato com pessoas de vários Estados, de vários lugar do país, e tu acaba tendo um monte de choque cultural bem forte (*sic*).

Sobre o meio acadêmico propriamente, a estudante indígena Jymi vai dizer que “a gente vem de uma realidade diferente, uma realidade coletiva e quando chega aqui no ambiente universitário, realmente é bastante individualista [...] eu levei muito tempo pra me adaptar por ser a única estudante indígena dentro de uma turma de 60 estudantes brancos” (*sic*). Mais adiante ela complementa, acrescentando o racismo institucional como algo já identificado logo no início da graduação: “tenho relatos de estudantes tendo receio de falar que é indígena pra não sofrer repreensão. Eu mesma pensei várias vezes em trancar o curso e ir embora. É o choque cultural, é a questão da permanência do indígena e vem um pouco de racismo institucional” (*sic*).

Os dois relatos aqui são de estudantes quilombola e indígena que acessaram à Universidade por meio do PSE e, que, portanto, assim que chegaram foram contemplados com os programas estudantis disponíveis em cada uma de suas IFES, exceto o PBP-MEC, pois tem algumas limitações burocráticas e orçamentárias que geram morosidade em sua concessão.

No caso dos(as) estudantes que ingressaram pelo SISU-ENEM, soma-se ao choque cultural e racismo institucional, o fato de não terem a permanência garantida de imediato pela instituição. Pois, há distinção na cobertura da política entre ingresso pelo PSE e por outras modalidades.

Um caso chamou atenção porque: (1) retrata exatamente como é para um estudante indígena ou quilombola acessar um ambiente que lhe é hostil, e ainda ter que lidar com a insegurança alimentar e de moradia, direitos básicos para sua permanência; e (2) descreve a luta

coletiva para alterar essa normatização institucional, que trata com diferença os mesmos grupos étnico-raciais, justificando apenas a forma de ingresso.

Algumas IFES fazem distinção entre aquele(a) estudante que ingressa pelo PSE e os(as) que ingressam pelo SISU/ENEM. Além de alguns programas estudantis não serem concedidos para quem acessou por este último, existem relatos de distinção quanto ao prazo para ser incluído(a) nos programas. Ou seja, quem ingressa pelo PSE é automaticamente incluído(a) em todos os programas disponibilizados pela IFES (com exceção da UNIPAMPA), os(as) demais precisam aguardar edital, inscreverem-se apresentando uma lista relativamente grande e complexa de documentação, aguardar a avaliação socioeconômica realizada por Assistentes Sociais, que informarão o deferimento ou não dos programas, o que leva um tempo considerável de espera sem nenhum auxílio.

Abaixo Jawara Muon faz um relato sobre sua experiência enquanto estudante indígena que acessou pelo SISU-ENEM:

> Daí eu vim e não teve a bolsa, aí eu fui na PRAE, conversei na época com a pró-reitora, acho, aí ela disse: "olha, a gente não pode fazer nada, os únicos benefícios que tem são pra estudantes que entram via processo seletivo específico, a gente tem um programa que os estudantes que entram por esse processo seletivo específico, ganham todos os benefícios". Daí, isso me deixou frustrado. No primeiro ano eu pensei em desistir, por um momento eu disse assim, eu acho que é hora deu voltar. Foi onde surgiu também o coletivo de estudantes indígenas, foi nesse momento. Eu não tinha dinheiro pra comer aqui, daí eu peguei e fui lá na Casa do Estudante. Tava na época da pandemia ainda, aí eles me deram um kit, com pão, farinha, algumas coisinhas assim, o básico, pra comer. Aí eu falei: gente, eu acho que a gente precisa se mobilizar. Quando a gente foi perguntar, colocou no facebook, porque a gente não tinha acesso a quem era alunos indígenas ou não, a gente colocou no facebook e a Ana Paula entrou em contato dizendo que tava na mesma situação que a gente, que tava pensando em ir embora. Foi aí que eu falei: então vamos lá falar com a reitora (*sic*).

Nesse momento alguns(algumas) estudantes, por iniciativa do Jawara Muon, se dirigiram até a Reitoria para uma reunião. Ele lembra que a reitora não quis atendê-los(as) logo que fizeram a solicitação, mas para eles(as) isso não era uma opção e permaneceram na reitoria até que fossem ouvidos(as). "A gente já tá acostumado com isso [risos] pra gente nada é fácil" (Jawara Muon). Foi então que, em torno de uma hora e meia depois, foram recebidos pela reitora.

Neste momento, inicia a seguinte conversação:

> Olha, eu hoje tô aqui, porque eu tô falando não só por mim, mas por muitos, muitos estudantes indígenas que sonham em vim pra cá, mas eu não conto o que eu tô passando. As questões financeiras que a gente vem pra cá são precárias demais, eu falei. Eu, a Ana Paula e a Cíntia a gente tá passando fome, porque a gente não tem um auxílio pelo simples fato de ter entrado pelo SISU. Parece que a gente é diferente, eu falei, parece que a gente não é indígena e a faculdade simplesmente vira as costas pra isso, achando que tá, "a gente tá fazendo o nosso papel com aqueles que entraram pelo processo específico, mas com o SISU, ó, beleza, você procurou, você veio, você se vira" Eu disse: quando eu pedi os auxílios da PRAE, me pediram um monte de

> documentos que pra mim pra minha comunidade é muito desconhecido. Vocês têm uma realidade de achar que as comunidades indígenas, os povos indígenas sabe o que são aqueles monte de documento pra comprovar renda, pra comprovar não sei o quê. Então, essas coisas que vocês pedem é impossível pra gente, eu falei, é impossível. Se vocês acham que a gente tem acesso a essas informações todas só porque a gente entrou via SISU, vocês tão errados. Ou se unifica, se acaba com essa disparidade, ou vocês vão ficar com os 10 estudantes indígenas por processo seletivo específico e não vai ter formação (Jawara Muon).

Depois dessa reunião, os(as) estudantes indígenas conseguiram acesso integral ao RU e nada mais. Tiveram que aguardar pelo PBP-MEC e o estudante, autor da última fala, acabou ficando um ano e meio no aguardo, sem nenhum outro benefício. Para conseguir manter-se contou com o apoio de seus parentes[91], seja os da sua comunidade (familiares e lideranças) que contribuíam como podiam, seja os que aqui chegaram antes dele.

A unificação, como ele denomina a não distinção dos(as) estudantes pela forma de ingresso para terem acesso aos programas estudantis, só ocorreu em 2023, também resultado de muita luta que iniciou naquela primeira reunião, protagonizada pelos(as) indígenas.

4.2 Permeando a Universidade: sobre a acolhida e inclusão

"A gente escuta: 'ah, a Universidade é território indígena' e, tipo, não é território indígena, não" (Jymi). Destaca-se essa frase entre tantas outras para iniciar este tópico, porque ela faz refletir sobre esse espaço acadêmico que se propõe a acolher e incluir, discursa dentro dessa perspectiva, mas *as vozes do dissenso* apresentam uma realidade não tão acolhedora e inclusiva assim.

Nas escutas aqui transcritas identifica-se que o adentrar ao mundo novo – o acadêmico – é mais ou menos acolhedor e impactante dependendo do(a) estudante indígena e quilombola e da IFES que se está acessando.

De um modo geral as instituições, seja no coletivo por meio de reunião de boas-vindas ou individual por iniciativa de servidores(as) que trabalham com assistência estudantil, têm realizado ações que visam apresentar aos(às) que chegam os espaços e programas importantes para sua permanência e estimular a troca entre calouros e veteranos.

Porém, essas ações não chegam a todos(as) os(as) estudantes que estão iniciando sua graduação. Jóg, ainda que tenha ingressado pelo PSE, fala com indignação que não

> é explicado nada sobre bolsa, sobre a permanência, onde você vai ficar, com quem você vai ficar, como vai ser a tua estadia, onde que você vai se alimentar. Eles

[91] "O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história da colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global (Luciano, 2006, p. 31).

> basicamente largam a gente assim meio a rumo, não tem muita organização. Pra mim, pelo menos não houve nenhuma e pelo que vi com os outros colegas, também não. Quem faz essa acolhida somos nós mesmos, porque como a gente já tá aqui, na casa, e tem um pessoal a tempos aqui estudando, já sabem como é essa acolhida, né. Então, a gente busca conversar com os novos, explicar como é a casa, como é o regimento, como funciona aqui a estrutura e também como é cada curso (*sic*).

Outro estudante indígena, porém, de outra IFES, que não teve uma acolhida formal que o colocasse a par sobre seus direitos e deveres com relação aos programas estudantis e ao PBP-MEC foi Garnino. Ele relata que "primeiro comecei a receber e só depois eu fui atrás de saber dos direitos, dos deveres que eu tinha que fazer [...] Eu só entreguei os documentos e fui recebendo... até eu entender o que tinha que fazer pra continuar recebendo foi um tempo" (*sic*). Garnino afirma que apenas tomou ciência do que fazer para se manter nos programas "depois eu tive uma indígena conhecida lá, que pegava só duas disciplinas e ela rodava em uma, e passava na outra e ela perdia a bolsa. Daí que eu entendi o que tinha que fazer pra ficar ganhando a bolsa" (*sic*).

Mesmo identificando estudantes, como o Jóg e Garnino, que acessaram às IFESs pelo PSE e relataram à falta de sensibilidade das mesmas com relação à acolhida e a falta de informação, o mais corriqueiro é, de novo, a diferenciação entre os(as) que ingressam pelo PSE e os(as) de outra modalidade. Isso ocorre, porque àqueles(as) que realizaram o PSE e passaram já estão identificados(as) e reconhecidos(as) pela IFES. Para os(as) demais elas não instituíram mecanismos que os(as) identifiquem para uma possível acolhida e inclusão necessárias e de direito.

Vide a fala da Tomázia, estudante quilombola que não ingressou pelo PSE: "tipo, na hora de escrever lá, eles poderiam colocar a opção de quilombola também. Lá só tem de indígena. Daí ficaria muito mais fácil ver quem são as pessoas que são quilombolas". Referindo-se ao fato de a IFES não ter nenhum formulário que tenha a opção quilombola no momento da matrícula de estudantes que acessam pelo SISU e na hora de pleitear os programas, por exemplo.

A estudante relata que esperou meses pela moradia estudantil e pelo acesso ao RU, pois "demora bastante, demora um tempão até sair os resultados, daí tem toda uma papelada que tem que fazer" (Tomázia). Também afirma desconhecer o PBP-MEC, não lhe foi informado sobre suas normativas e tampouco pleiteou acesso ao mesmo.

Sobre a democratização das informações, a estudante acima e os(as) demais que não ingressaram pelo PSE, não tomaram ciência dos programas estudantis através de reuniões de acolhida protagonizadas pela instituição, "não, a gente que foi atrás" (Tomázia); "não, eu não tive acolhida nenhuma" (Jawara Muon); "dos programas eu fiquei sabendo depois ou por rede

social ou conversando com meus colegas, eu não cheguei a aderir a nenhum, porque eu não tenho os pré-requisitos, não me encaixo em baixa renda" (Alika); "eu fui muito bem acolhida, mas em alguns momentos eu tive que já chegar falando: 'quero gozar meu direito e a resolução é essa', porque não tinha nem espaço pra debate" (Arshrya).

Essas questões não foram pontuadas pela maioria daqueles(as) que ingressaram pelo PSE, de alguma forma eles(as) passaram por reuniões de acolhida ou foram procurados(as) individualmente pelas(as) profissionais da assistência estudantil e/ou ações afirmativas de suas IFESs. Ainda que tenham situações como as do Albino que pontua "quando eu entrei em 2018 antes mesmo desse Núcleo mencionar alguma coisa pra mim, os estudantes antigos já começaram a me falar antes, então eu fui muito bem instruído, bem supervisionado, se eu precisasse de alguma coisa eles tavam à disposição pra me orientar" (*sic*).

Ainda que haja identificado que grande parte dos(as) estudantes tenham um histórico de militância e, com isso, sejam mais extrovertidos(as), comunicativos(as), como eles(as) mesmos(as) se autodescreveram, avaliam como muito difícil estar nesse ambiente universitário tanto pelo *choque cultural*, quanto pela estrutura acadêmica em si e as relações sociais que estabelecem, marcadas pelo preconceito, discriminação e racismo, que não contribuem em nada para sua permanência e, consequentemente bom aproveitamento.

"A gente vem de alguma forma tentando adaptar a Universidade pra acolher nós" (Jymi), mas o que se vê é uma instituição que abriu suas portas, mas estruturalmente não alterou seus espaços, seus currículos, seus projetos para se adaptarem aos novos sujeitos, seguindo com o movimento inverso de forçá-los(as), mais uma vez, a se adaptarem ao espaço de uma única teoria e prática. A IFES mantém-se verticalizada e hierarquizada com relações de poder e dominação muito parecidas de quando foi fundada.

Alguns(algumas) dos(as) estudantes da pesquisa não têm um fenótipo do que o branco identifica como sendo indígena ou quilombola. Ainda assim, na questão étnica, principalmente, eles(as) não estão imunes ao preconceito, discriminação e ao racismo de colegas e professores(as).

A Jymi disse que até mesmo ela,

> por conta da minha aparência, eu tenho cabelo cacheado, mais clarinho, então eu falo: "eu sou indígena, do povo kaingang, eu represento o coletivo indígena", eu percebo os olhares de julgamento, e mesmo eu não tendo esse fenótipo, esse estereótipo do que é ser indígena, eu sofro! Eu sofri preconceito dentro do curso do Direito. Eu percebo que quem tem mais esse fenótipo puxado eles têm a tendência de sofrer mais preconceito por conta disso, pelos próprios colegas. Até mesmo trabalho em grupo, esse tipo de coisa, a gente é deixado de lado, talvez por pensarem que a gente não tenha a mesma capacidade deles, né (*sic*).

A partir desse relato da estudante, tanto com relação ao fenótipo, quanto com relação aos trabalhos em grupo e o pré-conceito dos(as) demais que categorizam os(as) indígenas como inferiores intelectualmente, porque mais depoimentos como esse aparecem durante os diálogos com outros(as) estudantes.

Garnino relata que "quando eles fazem trabalho em grupo eles excluem nós que somos indígenas. Até não aconteceu comigo, mas aconteceu com um indígena que eu conheço, que os colegas dele excluíam ele do grupo e tal" (*sic*).

O Jawara Muon que também cursa Direito em outra instituição, da mesma forma teve uma experiência bastante frustrante e adoecedora em sala de aula com situações que envolveram seu professor e colegas.

A primeira delas se refere ao fato de "logo no começo, eu não falei que eu era indígena, eu meio que me senti reprimido, assim, sabe, a gente se sente frustrado, ridicularizado dentro da própria faculdade." (Jawara Muon); a segunda refere-se a uma discussão que teve com um de seus professores em sala de aula; e a terceira está, assim como o caso da Jymi, nas frequentes exclusões dos trabalhos em grupo, todas abordadas na transcrição abaixo:

> (1) Passou-se um tempo e houve uma discussão sobre os direitos dos povos indígenas, o professor tinha falado bem assim: "é muito fácil qualquer um pegar uma terra e dizer que é sua, e tomar do Estado". Aí eu disse: professor, eu acho que o senhor tá equivocado, se o senhor tá querendo atingir os povos indígenas dessa maneira, você tá errado demais. Eu tenho lugar de fala!" E ficou um clima pesado dentro da sala de aula, porque esse professor é muito querido dentro da sala, ele é querido. Aí eu falei: "professor não é bem dessa maneira. O meu povo tem mais de 200 anos de história, assim, que a gente consegue buscar. E o meu povo só foi reconhecido em 2005, 2006, não é fácil pegar uma terra e dizer que é sua. Não é fácil você ter uma cultura e ela transcender gerações. Eu sei da minha história, porque a minha avó foi a última mulher cacique da comunidade. Não é fácil, porque eu sou o primeiro da minha comunidade a passar em uma Universidade, e com esses projetos de lei que tão aí no Congresso, a gente corre risco de ser excluído, de novo. Sobre essa sua fala, ela é uma fala leiga, desconhecida do Direito na prática, porque também pode ser diferenças de percepções, aqui na sua região pode acontecer isso, mas a maioria dos povos indígenas não tá na região sul, porque os povos indígenas foi dizimado aqui, os que resiste tá lá no Norte. E o senhor sabe do que a gente sobrevive? De Bolsa Família! Porque lá não tem nada, ninguém quer investir lá. Eu não consigo compreender essa sua fala, de achar que é fácil pegar uma terra e dizer que é indígena. Hoje o senhor tá me vendo aqui com cocar na cabeça? O senhor tá me vendo pintado aqui? O senhor tá vendo a realidade que mudou? Eu não preciso tá assim pra mim ocupar um espaço e dizer que esse espaço é meu. Eu ocupei estudando, ocupei passando, ocupei lutando até mesmo aqui dentro da faculdade, e resistindo a esse tipo de comentário, que muitas das vezes é desnecessário, porque o senhor, de certa forma, é uma pessoa que transmite um saber, e nesse caso o senhor tá totalmente equivocado. Aí ele disse: talvez isso esteja atrelado a minha realidade. Aí eu disse: pois é, mas quando o senhor fala de povos indígenas, você tá atingindo não só a sua realidade, você tá atingindo todos os povos indígenas. Depois ele veio até conversar comigo, me pediu desculpa.
> (2) Um dia eu voltei chorando da faculdade, porque a professora passou um trabalho pra fazer em trio, e todos os trios se formaram, eu fiquei sozinho. E aí eu fui pedir pra entrar em algum grupo, algum trio que tinha, e ninguém me aceitou. Eu voltei com lágrimas nos olhos, da faculdade. Eu cheguei em casa, eu chorei, chorei mesmo. Eu me senti tão desprezível! Eu me senti desprezível dentro da minha própria turma. Eu

> nunca tinha me sentido assim, nunca, porque a gente tem uma cultura dentro da comunidade que é a de acolher as pessoas, nunca ninguém tá só, nunca ninguém fica só. E aqui, Nossa Senhora! Eu pensei em desistir, eu pensei em ir embora... aí eu mandei uma mensagem pra prof.a, eu falei: prof.a, se das próximas vezes a senhora puder evitar de fazer em grupo eu agradeço, porque eu não quero ter que me sujeitar a ficar pedindo pras pessoas pra fazer parte de um grupo que já tá completo e ainda ouvir as pessoas dizerem não. E aí depois disso eu entrei numa crise de ansiedade, porque eu já tive problema de depressão logo quando eu vim (*sic*).

Ainda segundo Jawara Muon, além de ser excluído dos trabalhos em grupo, a turma não o convidava para as confraternizações que organizava, "foi só eu externalizar que era indígena que, a partir disso, parece que houve assim, um distanciamento da sala comigo, sabe? De me excluir das coisas" (*sic*).

Este estudante tem uma irmã que cursava graduação na mesma Universidade que ele, mas não conseguiu acompanhar os conteúdos e se adaptar ao meio acadêmico, "os professores não deram bola pras dificuldades dela, ela tinha dificuldade de falar de se colocar nas apresentações. Apesar de ser muito falante, lá ela já era mais fechada. Então, ela sentiu dentro da própria faculdade uma repulsa" (Jawara Muon). A irmã voltou para seu território depois de inúmeras tentativas frustradas de adaptação.

Jawara Muon, ao contrário da irmã, não desistiu. Mas o que contribuiu para sua permanência, mesmo com todas essas adversidades, foi a troca de turma e de turno dentro do mesmo curso. "Eu só queria uma coisa: eu queria trocar de turma, eu não queria voltar pra faculdade de manhã" (*sic*). Para isso, o estudante, que já vinha em acompanhamento psicológico junto à PRAE da IFES, por quadro de depressão, conseguiu que a psicóloga intervisse junto à Coordenação do curso para a necessária troca. "Eu lembro que falei pra psicóloga: 'eu não me sinto bem em ter que voltar pra dentro da faculdade, pra mesma turma. As pessoas me olham e me julgam de uma maneira que sei lá, chega a ser discriminatório. Eu já tô cheio de falta, porque eu não consigo ir" (Jawara Muon).

Foi, então, que o estudante conseguiu vaga no turno da noite cujas diferenças com os(as) estudantes do turno da manhã perceberam-se gritantes:

> A noite parece que tem um povo com a cabeça mais assim, aberta, tem pessoas não assim tão jovens, tinha pessoas que faziam parte de ciclos de discussão política, era outro ciclo de pessoas, outro ciclo de amizades, outro tipo de discussão dentro da sala de aula. Então, isso tudo me ajudou bastante a permanecer dentro da faculdade. Uma mudança de turma, uma mudança de ambiente fez com que eu salvasse um ano que eu achei que tava perdido pra mim (Jawara Muon).

Alika, quilombola que cursa Direito em outra IFES tem percepção muito parecida com a do Jawara Muon:

> Eu pensei que iria ver bem mais pessoas negras, quando eu entrei na Universidade, no meu curso. Mas eu faço de dia, então conversando com os colegas fiquei sabendo que tem muito mais pessoas negras a noite, justamente por causa da questão social, de poder trabalhar durante o dia. Então, eu senti muito essa discrepância econômica, social dos meus colegas que estudam comigo. Eles me tratam bem e tudo, a gente se dá bem, mas...(*sic*)

Quando se indagou sobre o "mas", solicitando que a estudante completasse a frase, ela sorriu quase como se estivesse dizendo: "tu sabes do que eu falo", porém preferiu não seguir argumentando sobre.

Voltando à relação professor e estudante indígena/quilombola dentro da sala de aula, a Arshrya traz um exemplo de xenofobia, mais uma violência sofrida por indígenas de outras partes do Brasil, principalmente do Norte e Nordeste: "tinha um professor que falava assim: 'Ah, vocês que vieram do Brasil para cá'. Abria a aula assim: 'Eu vou dizer como que é aqui', meio que ameaçando, sabe?" (*sic*).

Quando o professor se refere ao Brasil como se o RS não fizesse parte dele, e aos(às) indígenas como grupos que vieram de lá, e, portanto, não fazem parte daqui, do sul do Sul (são estrangeiros(as)) e devem se adaptar às condições impostas, além de ser uma fala xenofóbica, como a própria Arshrya identifica, é racista, separatista e de superioridade a outros conhecimentos e visões de mundo. Ela retrata, nitidamente, uma violência epistêmica que se perpetua. Detalhe: a única indígena na sala de aula, assim como no curso de graduação é Arshrya, o que torna toda a abordagem e a cena ainda mais constrangedora e criminosa.

Ainda sobre a relação com o professor no percurso acadêmico, aparece mais um relato da estudante indígena Arshrya que, em tom de denúncia, vai dizer:

> O meu maior desafio social-humano é no sentido de que assim, tem uns professores que realmente são execráveis. Tive que pedir trancamento de uma componente fora do período, tive que entrar com processo, porque o professor não tá assim, ferindo a mim num caso pessoal, não, ele tá ferindo a Constituição. Entendeu? E ele acha que tá certo, ele pratica no corredor, por exemplo, a difamação dos alunos, ele fica postando com outro docente quem é que repete mais aluno. Sabe? Parece que gosta de violar a gente. Escancaradamente violando ao bel prazer. "Eu sou perverso, porque eu gosto de ser perverso, e a perversidade é o meu tesão" Entendeu? É assim! E não importa se você tá gostando daquilo ou não. E aí tem horas que você tem que falar: "olha aqui camarada, se liga". E isso é um desafio, mas eu acho que é da sociedade que tá doente também. E aí o que fazer em relação a isso? Eu acho que pôr isso em pauta, em espaços democráticos, uma educação democrática, criar grupo de estudo, pra essa educação (*sic*).

As dificuldades com o conteúdo acadêmico e a falta de sensibilidade dos(as) professores(as) também foram mencionados como fatores de risco para uma permanência efetiva por Terezinha. Sobre a primeira, a ela vai dizer que:

> A questão acadêmica, o tanto de livro, o tanto de artigo que a gente tem que ler [...] pra mim era muito difícil entender aquela linguagem acadêmica, aquela linguagem

> mais juridiquês. [...] A gente fala que quilombola aprende escutando e vendo. A gente tem a nossa forma de falar, que às vezes é errado pro outro, mas pra nós é comum. Então, foi muito difícil escrever formalmente, aprender as regras ali.

Já sobre os(as) professores, ela completa:

> não existe isso do professor ter empatia, ah, porque o coleguinha é indígena, o coleguinha é quilombola, eu vou dar uma atenção maior [voz de deboche]. Não acontece, pelo contrário, a gente vê muito aquela aproximação com QI, né com aquelas quem indica [risos], pessoas com status e tal. É notório, eu, porque sou uma pessoa muito quieta dentro da sala de aula, dá pra ver bem, assim, essas aproximações de alguns professores [...] agora tem outros que são escrotíssimos, né? Desculpa a palavra, mas que nem queria que a gente tivesse ali, mas a gente tem que lidar com isso também. É complicado! [voz embargada] (Terezinha).

Terezinha cita um exemplo dessa falta de empatia dos(as) professores(as) que ocorreu não diretamente com ela, mas com sua colega indígena. Ao tratar das terras do povo Yanomami o professor se referia repetidamente com terminologias como tribo e índio, de forma pejorativa e inferior. Mesmo sendo visível o incômodo da estudante indígena ele seguiu utilizando-as. Terezinha e a própria colega chamaram atenção do professor para o que estava falando, e, ainda assim, ele seguiu reproduzindo as palavras que foram ditas em outros dias de aula, comprovando a abordagem criminosa do mesmo.

Retomando a questão do fenótipo como algo que acentua o racismo, outro estudante, além da Jymi, o Albino, que é fenotipicamente branco, também analisa expressões do racismo sofridas por colegas negros (pretos e pardos) "que passaram por situações assim... principalmente da Medicina e do Direito que sofrem bastante preconceito. Eu não, por causa do meu fenótipo, né, por eu ser mais branco. Geralmente esses cursos mais elitizados, que tem gente que tem uns pila, que são assim" (*sic*).

Finalizando esse tópico, veio à tona, em uma das falas, a experiência presenciada pelos(as) estudantes indígenas da UFSM no momento da atividade de acolhida realizada pela gestão da Universidade, no início de 2024. A acolhida não era específica para esses(as) estudantes, mas sim para toda a comunidade acadêmica. Ocorreu no Centro de Convenções da IFES e tinham cerca de mil pessoas no momento. Ali ocorreu uma apresentação cultural sobre os povos indígenas realizada por não indígenas. "Eles tavam todos caracterizados com as nossas roupas, com cocares, pinturas, foi até levemente sexual assim, a forma como tavam as roupas, uma coisa tipo totalmente sem sentindo, eles nem sabiam o porquê eles tavam fazendo aquilo ali" (*sic*). Aqui se referindo aos(às) colegas não indígenas que protagonizaram a apresentação caricata e desrespeitosa.

A apropriação cultural, nesse ato, teve reação imediata do coletivo indígena dessa instituição com reunião junto à reitoria para externalizar seu descontentamento e indignação,

pois “nós fomos usados assim, de uma maneira, como se fosse qualquer um, foi uma falta de respeito a nossa cultura, as pinturas, a nossa vestimenta” (*sic*) Importante salientar que toda a indumentária indígena e suas danças têm um motivo de existir, com uma simbologia ancestral que deve ser respeitada. “A gente não se pinta só por se pintar, porque acha bonito, não usa o jenipapo, o urucum, só por usar. O cocar, tem todo um sentido pra nós, é as nossas lideranças que usam, não é qualquer um que usa cocar” (*sic*).

Ou, como falou Augusto Ópë da Silva em uma palestra que ministrou no *Fórum Nacional de Educação Superior Indígena: Institucionalização e Implementação das Ações Afirmativas na FURG*, em 2012:

> Porque muitas vezes as pessoas acham que o balaio que tá aqui, o arco e flecha que tá aqui, acha que é simplesmente qualquer artesanato, mas pra nós ele é muito importante. É um símbolo de resistência de mais de 500 anos que esse balaio tem. O arco e flecha são 512 anos de resistência, que nossas mulheres utilizavam o balaio pra ir coletar frutas na floresta, o alimento. Os arco e flecha que não usava pra pescar e caçar. Então, são símbolos de resistência (Lopes; Cadaval, 2014, 391).

As falas aqui traduzem a indignação de povos que, de forma recorrente, têm suas culturas e tradições sendo expostas de forma pejorativa, folclórica por pessoas que não consideram que, por detrás de cada dança, cada objeto, cada indumentária, há um significado sagrado.

4.3 A permanência estudantil: forças propulsoras e entraves existentes (parte 2)

O presente tópico faz refletir sobre o que se entende por um acompanhamento e ações de permanência específicas que contemplem as demandas de indígenas e quilombolas, para além do que lhes é disponibilizado hoje pelas IFESs, e se isso vem se materializando de alguma forma. Também busca-se identificar os avanços e os limites dessas políticas para um bom desempenho acadêmico possibilitando, mais adiante, indicar propostas para o enfrentamento das determinações responsáveis pela baixa efetividade do PBP e também das ações complementares aqui identificadas.

Nesse sentido a metodologia de história oral permite ir costurando a pesquisa por meio de falas livres, ou seja, apesar do instrumento utilizado para conduzi-la seja elaborado num roteiro dividido em grandes blocos, não é possível encaixotar as informações. Elas vão se dando durante todo o diálogo que ocorre na entrevista, vão se repetindo em alguns momentos e são aprofundadas em outros.

Com isso, os avanços e limites ou forças propulsoras e entraves existentes, que foi possível conhecer a partir das falas dos(as) estudantes, foram identificadas durante todo o transcorrer da entrevista, não apenas num ou noutro bloco, ou ainda em seus blocos específicos.

Diferente do entendimento que se tem de permanência, mais restrita ao caráter econômico, pois até o advindo das políticas de ação afirmativa, o público-alvo dos programas de assistência estudantil era basicamente aqueles(as) estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, agora, a partir do estudado e das falas de indígenas e quilombolas, percebe-se que são necessárias várias outras frentes de ações que contemplem suas especificidades.

Importante reforçar que a luta coletiva por garantia de permanência no meio acadêmico, protagonizada tanto pelo movimento indígena, quanto quilombola e MNU, tem sido fundamental para que as IFES saiam da inércia e, de alguma forma, reflitam sobre possibilidades que deem respostas às suas reivindicações, ainda que a maioria delas não as supram completamente.

Os(as) estudantes da pesquisa foram unânimes na avaliação de que sem os programas estudantis e o PBP-MEC não seria possível viabilizar sua permanência no ensino superior, muitos(as), inclusive, apenas cogitaram a possibilidade de acessar à IFES, porque sabiam que teriam algum respaldo econômico, este é identificado como principal ponto positivo do programa.

Por sua vez, as IFES têm restringido suas ações aos programas da assistência estudantil que contemplem essencialmente aspectos socioeconômicos e, que muitas vezes não são o suficiente, deixando de lado ou não se debruçando devidamente aos aspectos culturais, políticos e epistêmicos, da mesma forma importantes.

Assim como avaliaram as servidoras em suas falas, os(as) estudantes indígenas e quilombolas reconhecem a existência de ações para além do econômico, porém muito focalizadas e fragmentadas dentro das IFESs. E, sempre protagonizadas por eles(as) mesmos(as) ou por servidores(as) parceiros(as) e comprometidos(as) com suas pautas.

Ações como moradias estudantis específicas foram e têm sido demandas persistentes protagonizadas pelas lideranças e seus coletivos dentro das IFESs; também a luta por reconhecimento étnico-raciais que assegure acesso aos programas estudantis independentes da modalidade de ingresso de seus(suas) estudantes; e a garantia de acompanhamento por meio de programas de monitorias constituídos por bolsistas e professores(as) de referência para um percurso acadêmico menos vulnerável, são exemplos de como a luta coletiva tem possibilitado algumas conquistas dentro dos limites institucionais.

Ainda assim, há necessidade da construção de um leque mais amplo de ações que contemple inúmeras frentes em todos os espaços da Universidade para assegurar uma permanência, que possibilite atingir o principal objetivo das políticas de ação afirmativa: a conclusão dos cursos de graduação.

Em todas as conversas com os(as) estudantes indígenas e quilombolas se destacou a questão psicológica enquanto uma vulnerabilidade importante, que urge ser priorizada para fins de permanência, garantindo estabilidade e segurança emocional para seguir adiante no curso. “O que a gente tem sentido que tá faltando é a Assistência Psicológica pra nós, né? Porque é muito difícil permanecer aqui, a gente tem raízes com nossa família e com nosso território que é muito forte, então, se distanciar disso é muito difícil pra gente” (Terezinha).

Além da distância do território e da família, das dificuldades acadêmicas que são potencializadas pela falta de empatia de professores(as) e colegas, a mesma estudante coloca a invisibilidade como um fator que também contribui para a necessidade de um acompanhamento psicológico permanente e sensível a essas questões. “Tem muita gente que não sabe nem o que a palavra quilombola significa, então, é muito difícil pra gente, assim. Não ser visto, não ser identificado, pra gente é muito difícil, assim” (Terezinha). Esta fala sobre invisibilidade é reforçada pelo estudante Albino, quando aponta que “a gente é muito vetado dentro da Universidade, tem gente que nem sabe que a gente existe” (*sic*).

Nas palavras de outro estudante: “cara, a gente tem curso de Psicologia aí, com estudantes se formando todos os semestres, poxa, não custa fazer um acompanhamento psicológico, faz um projeto, insere bolsas nessas pessoas, só as oitivas, a gente precisa só ser ouvido, eu falei” (Jawara Muon). Aqui ele se refere a uma conversa que teve com a PRAE de sua IFES, pois não havia uma prioridade na fila de espera para atendimento de estudantes indígenas. Ele, então, segue dizendo: “eu esperei por 6 meses atendimento na PRAE pra ser ouvido por 15 minutos com uma psicóloga, por meet” (*sic*), ressaltando a demora para ser atendido em sua demanda, que era urgente devido às crises de ansiedade frequentes e à depressão. Por isso, acabou dirigindo-se ao CAPS para acompanhamento, mas devido à incompatibilidade de horários acabou não frequentando regularmente, conforme prevê a política e foi desligado.

Em segundo lugar, como vulnerabilidade identificada está a questão do ensino básico precarizado. Todos(as) estudantes vêm da escola pública, dos(as) entrevistados(as) apenas dois são egressos(as) de algum Instituto Federal. Então, além do choque cultural, a dificuldade de seguir o nível de exigência do ensino superior com uma educação básica precarizada também se torna um empecilho para a permanência. A respeito dessa questão, Albino reflete sobre a

atuação de seus(suas) professores(as) da graduação “eles têm o plano de ensino deles ali, eles colocam o plano de ensino e tem que seguir aquele plano e pronto (risos) [...] é aquilo, tem que aprender assim e pronto” (*sic*).

Alguns(algumas) estudantes indígenas cursaram o ensino básico dentro de um modelo diferente do padrão, é o caso de Garnino: “eu saí de uma escola indígena, onde eu estudava com indígenas e não tinha contato com não indígena né. Aí foi um pouco complicado e nos primeiros dias eu tive muita dificuldade também em participar das aulas” (*sic*). Isso não seria um empecilho apontado por ele, senão tivesse a questão do *choque cultural* tão bem abordada.

Em nenhuma das IFESs estudadas tem um currículo, plano de ensino, projeto político-pedagógico que inclua estruturalmente as questões étnico-raciais indígenas e quilombolas em suas grades curriculares, como já dito. Com exceção de alguns cursos da área de humanas e ciências sociais, com algumas disciplinas ou conteúdos, o que dificulta muito romper com a invisibilidade e distanciamento desses povos.

Uma ação que poderia contribuir para romper com isso, mas que foi identificada por alguns(algumas) estudantes como deficitária é o programa de monitoria/tutoria. Estudantes relatam que os(as) monitores(as) que deveriam garantir 12 horas para acompanhar e auxiliá-los(as), ou não cumprem, ou os(as) próprios(as) estudantes indígenas e quilombolas não buscam pela monitoria por vergonha, para não se sentirem inferiores por estarem “pedindo ajuda”, ou seja, “eu tenho muito receio de ser incriminada por não entender alguma coisa, ou me sentir burra mesmo, sabe? Perto do colega que sabe um pouco mais. Então, pra mim tem que ser uma pessoa que eu me sinta confortável em dizer: olha, eu não entendi isso” (Terezinha). Mais adiante, nesse mesmo tópico será relatada uma ação do Coletivo Indígena da FURG para tentar reverter esse quadro.

Sobre o(a) professor(a) tutor(a) ou interlocutor(a), a mesma estudante vai dizer que apenas ouviu falar que existe, mas “geralmente eu nunca sei quem é, porque tá sempre mudando, e quando eu sei quem é, já mudou, já não é mais aquele professor. E esse professor a gente nunca teve um diálogo, assim [...] Esse professor é mais um instrutor dos monitores” (Terezinha).

Por isso, a organização dos(as) estudantes indígenas e quilombolas em coletivos para pressionar por políticas que supram essas demandas, parece que é e tem sido fundamental. Nas IFESs onde se identificou um movimento mais orgânico de estudantes que se reconhecem como agentes políticos capazes de se organizarem coletivamente na luta por pautas comuns, ainda que algumas gestões sigam insistindo em não os(as) ouvir e/ou atendê-los(as), têm construído frentes alternativas de resistência e existência.

Por mais que insistentemente haja uma invisibilidade institucional, estudantes indígenas e quilombolas criam, de forma autônoma, espaços onde possam trazer para o meio acadêmico sua existência apresentando suas multiculturalidades, saberes e epistemologias ancestrais.

Como eles(as) mesmos(as) afirmam "nada nunca é fácil para nós" (*sic*), lutar é uma constante desde antes do acesso à Universidade, dentro dela não seria diferente e, sabendo disso, aquilombar-se ou aldear-se são condições para assegurar sua permanência, com toda a complexidade que isso implica.

"Nada sobre nós, sem nós"[92], apesar de ser uma frase que não foi dita dentro do contexto aqui trabalhado, parece pertinente lembrá-la, porque tem um significado e simbologia importantes dentro de uma estrutura de sociedade e instituições que protagonizam ações assistencialistas e paternalistas, que desconsideram os sujeitos que serão impactados pelas mesmas.

Por isso, construir espaços que possibilitem debates e uma escuta atenta desses sujeitos, contribuindo para uma participação ativa dos mesmos, dentro de um processo coletivo que estabeleça relações de horizontalidade, são imprescindíveis quando se está trabalhando com grupos que têm como fundamentos essas características.

Durante as conversas pode-se compreender a importância de possibilitar aos(às) estudantes serem partícipes desses processos quando se tem como intuito viabilizar as políticas de ação afirmativa e de permanência nas IFESs, apesar de essas não estarem possibilitando muito espaços facilitadores à participação.

No momento que uma das universitárias diz: "quando tem alguma discussão aqui sobre a questão indígena, é a gente que faz essa discussão, porque a gente que tem essa autonomia de fala, a gente que tem essa realidade" (Emã) e faz recordar da frase "nada sobre nós, sem nós" é nitidamente no sentido de enfatizar que não devem ser mais toleradas ações institucionais *para* e sim *com*, ainda que se saiba de todo o trabalho e tempo que isso leva. E é a partir dessa afirmação que algumas experiências protagonizadas pelos(as) estudantes indígenas e quilombolas nas Universidades estudadas serão apresentadas a seguir.

4.3.1 Pintando a Universidade de Jenipapo e Urucum[93]

[92] Frase dita por Tom Shakespeare na palestra "Entendendo a deficiência", em 2001, que se tornou lema do movimento das pessoas com deficiência pela inclusão e participação ativa na sociedade.
[93] Frase inspirada no discurso realizado pela sobrinha de Galdino, a indígena Pataxó Hãhãhãe Clarisse Rezende, em audiência sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2019.

A primeira delas, aqui apresentada, trata do programa de monitoria onde, em algumas IFESs, já está consolidado por meio de Portaria e Regulamentação e em outras, como no caso da UFPel, não. Mesmo assim, na prática ele tem acontecido nesta e, por mais críticas que haja, tem se tornado uma ação importante no sentido de construir elos e canais de comunicação entre as diversas pessoas que estão envolvidas com a política.

Na FURG este programa, apesar de materializado pela IFES, foi adaptado a partir das manifestações, principalmente de estudantes indígenas, que foram protagonistas nesse processo ao identificarem falhas que dificultavam ao programa atingir seus objetivos.

Então, a partir do coletivo de estudantes indígenas, por meio da escuta dos(as) parentes(as) que não se adaptavam aos(às) monitores(as) bolsistas, sentiu-se a necessidade de o próprio coletivo participar das seleções, que tem entre suas etapas a realização de entrevistas, para ter certeza de que aquele(a) estudante que pleiteia a bolsa de monitoria está ali com entendimento suficiente para atender ao(à) indígena, ou se está ali apenas por causa do dinheiro da bolsa. O principal intuito, portanto, é saber se este(a) estudante conhece e entende as necessidades e peculiaridade dos povos indígenas, já que era comum as queixas sobre o distanciamento do(a) monitor(a) com o(a) estudante, fazendo com que este(a) desistisse de procurá-lo(a) para a qualitativa monitoria, direito seu.

Na FURG, também foi informado, no diálogo com estudante de lá, sobre a Acolhida Cidadã. Da mesma forma, esta foi uma iniciativa do coletivo de estudantes indígenas que ocorre todo início de ano. Toda a programação do evento é pensada, elaborada e efetivada pelo coletivo em parceria com a PRAE. Este envolvimento se deu por experiencia própria dos membros do coletivo e também a partir de diálogos com parentes(as), onde identificaram que os primeiros três meses de contato com a Universidade são cruciais para sua permanência ou não, muitos(as) acabam desistindo nesse período de “adaptação”.

Por isso, a Acolhida Cidadã tem pensado ações para o início do ano, mas também durante o ano, como a própria estudante relata:

> a gente faz programações durante o ano, geralmente a gente fazia o Abril indígena, que era o mês inteiro com atividades de valorização da cultura indígena, onde a gente trazia palestrantes, mas nesse ano a gente acabou mudando. A gente agora tá trabalhando com a ideia de Abril indígena o ano inteiro, pra que a gente quebre um pouco esse padrão de acharem que é só no abril que os povos indígenas existem, no resto do ano não existem. Então, durante todo o ano, pelo menos numa semana, o coletivo faz uma programação que faça uma intervenção diretamente nos cursos. Então, agora em julho, é pra ser ali na História, aí a gente da História, Ciências Sociais e alguns outros cursos pra fazer uma programação [...] Setembro, é lá na área da saúde, é Medicina, é Psicologia, é todas essas questões pra gente tá trazendo palestrantes indígenas, produção de documentários que a gente passa. Isso é uma forma de imposição, é uma forma da gente mostrar que tá aqui, a gente também tem a nossa cultura e a gente quer mostrar aqui na Universidade (Jymi).

Ademais, o coletivo tem como proposta um acompanhamento psicológico mais efetivo, no mesmo primeiro trimestre da chegada à Universidade, tendo também como objetivo evitar a evasão. Ocorre que com a falta de profissionais da área está difícil viabilizá-la ficando estudantes sem o devido acompanhamento.

Além dessas ações, o coletivo se empenha em desenvolver outras vinculadas ao esporte e lazer, já que segundo informação de representantes do próprio coletivo, os povos indígenas são apaixonados por esportes. Pensando nisso foi criada, em junho de 2016, a Copinha de futebol Augusto Ópê da Silva que ocorre entre os(as) moradores(as) das sete Casas do Estudante que possui a FURG.

Também o Coletivo de Estudantes Indígenas em parceria com a Comunicação da FURG criou o Mídia Indígena que tem o objetivo principal de aproximar os(as) parentes(as) do mundo digital, familiarizando-os(as) com noções básicas de como operar notebooks e desktops para produções textuais, até aprender a editar fotos, produzir documentários, podcast etc. O coletivo vê nessas ações uma forma de ocupar o(a) ingressante, integrá-lo(a) à Universidade e, com isso, também contribuir para diminuir os índices de adoecimento e evasão.

Por último, entre as ações protagonizadas por esse coletivo está a criação de uma Comissão que tem a representação dos(as) estudantes indígenas, de suas lideranças e de agentes públicos da FURG para discussão das demandas, organização e assuntos diversos do seu interesse. A Comissão não tem nomenclatura, não está formalizada em Portaria, mas foi a maneira do coletivo não ficar sobrecarregado, somando outros atores às lutas e para sua melhor organização. As reuniões ocorrem quinzenalmente, nem sempre com a presença das lideranças indígenas, mas sempre presentes se convocadas, conforme a necessidade.

Por iniciativa dos(as) estudante indígenas da UFRGS, do curso de Serviço Social, foi criado o Grupo de Atendimento dos Estudantes Indígenas do Serviço Social, segundo a estudante Emã. A motivação para criá-lo está no reconhecimento de que é importante direcionar as ações de ensino, pesquisa e extensão para as especificidades desses(as) estudantes.

No ano de 2024, ocorreu, na UFSM, a primeira edição dos Jogos Universitários Indígenas da Região Sul. Ação protagonizada integralmente pelos(as) estudantes indígenas com apoio do Gabinete da Reitoria, da PRAE e do Ministério dos Povos Indígenas, reuniu diversas etnias, com representação das diversas Universidades do RS, SC e PR[94].

[94] Informação repassada a nós pelos(as) próprios(as) estudantes e confirmada através da reportagem *Na UFSM, Jogos Universitários Indígenas da Região Sul engrandecem a cultura de diferentes etnias*, disponível em:

No mesmo ano, o Coletivo de Estudantes Quilombolas da UFPel protagonizou uma atividade com programação de um dia inteiro dentro do 2º Ciclo de Atividades de Educação Antirracista. Com o nome “Caminhos para a Igualdade Racial: Reflexões e Ações em Prol da Consciência Negra”, o evento contou com palestras, rodas de conversa e atividades culturais com participação de nomes importantes da luta antirracista em Pelotas e região.

Essas ações, protagonizadas pelos(as) estudantes indígenas e quilombolas são exemplos que podem ser tomados como sugestões para melhoramento da política. Além de evidenciarem a importância da organização coletiva. Nos diálogos com os(as) demais estudantes não foram identificadas nenhuma outra ação, o que não quer dizer que elas não existam.

Por meio das falas, identificou-se que nas IFESs estudadas, até a pandemia, vinha-se avançando na construção de um movimento coletivo de estudantes indígenas e quilombolas, porém, nos quase dois anos em que as atividades acadêmicas passaram a se dar de forma remota, houve um enfraquecimento dos coletivos que estão recém agora se reorganizando e reestruturando, ainda que outros fatores, como os conflitos entre indígenas de diferentes etnias e desses(as) com (os) quilombolas, além da greve dos(as) servidores(as) federais e as enchentes de maio de 2024, venham e tenham, da mesma forma, contribuindo negativamente para tal.

Enfatiza-se os conflitos entre as diferentes etnias, principalmente daqueles(as) que vêm de outras regiões do país para o sul estudar, pois identificou-se que, apesar de ser cultural entre os(as) indígenas, acaba refletindo em obstáculo na construção de um movimento coletivo mais coeso e forte.

Esses conflitos entre as etnias do sul e dos outros estados, principalmente norte e nordeste impacta na vida pessoal e acadêmica mais dos(as) que aqui chegam do que dos(as) que daqui são. Os(as) que são daqui identificam a existência desses conflitos e se preocupam com o rumo que irão tomar: “agora a nossa luta é com relação ao pessoal que tá vindo de fora [...] a gente não tá sabendo se é indígena, senão é indígena, se é autodeclarado, que tem muito aqui, né” (Jóg), se referindo aos(às) que ingressam pelo SISU-ENEM e não pelo PSE, o que, segundo ele faz com que o coletivo perca o controle sobre a comprovação étnica, gerando dúvidas.

Ele segue o diálogo fazendo um alerta:

> E é uma luta que a gente tá tendo e tá tendo dificuldade de controle, porque, querendo ou não, aqui no Sul, dependendo das 4 etnias que têm aqui (kaingang, Guarani, Xokleng e Charrua), a gente se conhece. É que nem a minha avó sempre falava: “parente conhece parente”, e o pessoal que vem lá de cima, não que a gente teje

https://www.ufsm.br/2024/10/16/na-ufsm-jogos-universitarios-indigenas-da-regiao-sul-engrandecem-a-cultura-de-diferentes-etnias. Acesso em: 05 jan. 2025.

> desmerecendo a luta deles, longe disso, mas é que tem vários casos de autodeclarados que acaba dando um problema na luta, acaba questionando as conquistas dos primeiros que tavam aqui, e acaba perdendo força o movimento enquanto coletivo indígena (Jóg).

O "problema na luta" parece estar atrelado ao fato dos(as) estudantes que "vêm de fora" (mais ainda os(as) autodeclarados(as) que são ou não aldeados) terem uma forma de pensar e agir diferente dos(as) daqui "essa é a forma do não indígena pensar, então se vê que tem os não indígenas, influenciando a forma de pensar daqueles parentes, principalmente a forma dele viver e agir com os outros parentes" (Jóg), então os conflitos se dão.

Depois dessas afirmações o estudante reconhece que "a história conta isso, né, entre os povos indígenas sempre teve essa rivalidade e sempre vai haver" (Jóg), a questão que fica é como isso pode ser debatido e alternativas pensadas para não prejudicar a luta coletiva, como alerta outro estudante abaixo.

Os(as) que vêm de fora confirmam esses conflitos e, sob sua perspectiva, se sentem "forasteiros" que vieram tomar o lugar e os benefícios dos(as) demais desse território sulista. Sobre essa questão, a fala de Jawara Muon exemplifica:

> Hoje, há uma briga entre os estudantes indígenas do Norte, ou fora do RS, com os estudantes indígenas do RS. Dentro do próprio coletivo há essa briga, porque eles não querem que a gente esteja aqui, em tese eles dizem que a gente tá tirando vagas deles. É uma coisa que assusta, sabe? É uma briga que alguém tá ganhando, mas não é o povo indígena que tá ganhando (*sic*).

Essa última frase – *é uma briga que alguém tá ganhando, mas não é o povo indígena* – vai muito de encontro com a percepção acima, sobre o coletivo se enfraquecer quando há disputas internas que extrapolam seus limites. Ou seja, as disputas existem em qualquer espaço e é salutar que existam, afinal vivencia-se processos contraditórios, de negação, afirmação e superação a todo o momento, porém, quando isso é externalizado a ponto de outros(as) tomarem ciência deles e perceberem os conflitos entre parentes, convivendo no mesmo espaço, dá munições para os(as) contrários às políticas de ações afirmativas e permanência se abasteçam e fortaleçam pondo-as em risco também.

Além disso, evidenciaram-se conflitos entre indígenas e quilombolas, onde estes(as) últimos(as) questionam a prioridade tanto para a concessão do PBP-MEC, em momentos nos quais este apresentou limites de bolsas, quanto no atendimento de suas demandas específicas em favorecimento aos(às) indígenas.

Um exemplo que dá concretude a essa afirmação e queixa por parte dos(as) quilombolas vem da fala de um(a) dos(as) estudantes indígenas sobre o limite de 8 bolsas PBP-MEC que

foram disponibilizadas no início de 2024 para aproximadamente 40 estudantes daqueles grupos étnico-raciais, e de sua indignação quanto a ter que dividi-las entre os(as) quilombolas.

> Até agora foi 4 indígenas que já foi contemplado, mas a gente quer mais dessas 8 bolsas. A gente tá nessa briga aí pra não deixar só 4 pros indígenas, porque essa luta é nossa! Sem os povos indígenas não tem bolsa permanência nem pra eles nem pra nós. É única e exclusivamente nossa essa luta (raiva). Então, nada mais justo que a gente ganhar mais bolsas [...] E nós vamos ter que dividir com os quilombolas, e nós não vamos aceitar dividir com os quilombolas, porque quando é pra lutar, é só nós, é só nossa luta, e principalmente do pessoal aqui do Sul. É o pessoal do Sul que sempre abre os caminhos pros outros povos entrar e conseguir essa luta em conjunto (Jóg).

Os(as) estudantes quilombolas rebatem essa diferença que insiste em haver na implementação da política. Em uma das IFESs, por exemplo, o Coletivo de Estudantes Quilombolas estava pleiteando uma sala de reuniões dentro da instituição

> E essa sala foi conseguida no ano passado por muito esforço. E acaba que quando a gente consegue uma coisa, fica que nem mãe dando coisa pra filho, se dá pra um tem que dar pra outro, ou seja, se dá pro coletivo quilombola, tem que dar pro coletivo indígena. Não que eu ache errado, eu acho super certo. Só que a gente nota que eles acabam colocando um contra o outro, porque a gente pleiteia e daí eles brigam com a PRAE, porque que a PRAE deu uma coisa pra nós e não deu pra eles. Entendeu? Acaba que essa briga não surge de nós, essas rixas, essas coisas (Terezinha).

A estudante quilombola de outra IFES informa que "tem muitos indígenas aqui que eles vão ali e conseguem o que querem com mais facilidade porque são em maioria. A gente ainda tá buscando o pessoal que é quilombola, que a gente tem pouca gente aqui. Aí é difícil pra gente!" (Tomázia)

O limite de bolsas do PBP-MEC também tem gerado conflitos e descontentamento por parte dos(as) estudantes quilombolas que se sentem prejudicados(as) quanto à distribuição. Alika mostra indignação em sua fala, quando relembra dos sorteios que participou na IFES onde estuda:

> Eu participei do sorteio que teve do PBP-MEC na UFRGS, só que eu achei injusto, porque as bolsas vêm, mas elas não vêm divididas, elas vêm tanto pra indígenas quanto pra quilombolas. E na vez que eu participei do sorteio era tipo 50 indígenas e 3 quilombolas. E tipo é meio "desparâmetro", porque tipo a gente tava concorrendo a 3 bolsas e um dos pré-requisitos era ser mãe, só que nenhum de nós quilombolas éramos mães, daí nenhum pode concorrer às bolsas. Daí nesse último sorteio que veio mais bolsas, acho que 8, daí sim, um de nós conseguiu (*sic*).

Refletir sobre essas questões trazidas pelos(as) estudantes parece, da mesma forma, importante para construir ações que possibilitem essas discussões entre eles(as) e também com as instituições e o próprio MEC, pois para além das questões culturais e protagonismos de um ou de outro grupo étnico-racial, tem as lacunas do próprio programa que interferem nessas

relações e que são fundamentais serem problematizadas para uma permanência justa e equânime.

Como forma de suprir essas lacunas, e de constituir um canal de comunicação para discutir a política de permanência, a Portaria MEC nº 1.999/2023, altera o artigo 3º da Portaria 389/2013, e inclui que "o MEC deverá desenvolver ações de acompanhamento e monitoramento do PBP em conjunto com outras pastas ministeriais pertinentes" (MEC, 2023). Para fins de atingir esse objetivo, segundo informação da estudante Jymi, o MEC criou, em 2024, o Comitê de Monitoramento e Avaliação do Programa Bolsa Permanência, composto por representantes de estudantes indígenas e quilombolas, do FONAPRACE, do MEC, entre outros.

Jymi, que compõe o Coletivo dos Estudantes Indígenas Universitários Unificados da Região Sul e foi convidada a atuar no referido Comitê, informou que o mesmo, até este momento, não foi instituído em Portaria, tem apenas uma Minuta (ANEXO III) registrada no SEI sob nº 4843616, datada de 10 de maio de 2024. De acordo com a minuta, ele tem como função "zelar pela avaliação e monitoramento do PBP-MEC, apresentando propostas de aperfeiçoamento e recomendações às instâncias gestoras e executoras; será composto por representantes de estudantes".

A estudante explicou que o Comitê é resultado de forte mobilização dos(as) estudantes indígenas, porque a Portaria nº 1999/2023 "tem alguns pontos muito problemáticos. Salvo engano, ali no artigo 6º, inciso B, eu não lembro muito, que ele fala ali que fica a critério das instituições a possibilidade dos estudantes ganharem ali dois ou quatro semestres a mais" (*sic*).

Ao explicar essa situação da prorrogação do prazo de permanência, Jymi relata que em uma reunião do Coletivo do qual faz parte, em Brasília, ouviu relatos de colegas de outras IFESs do país, que o PBP-MEC tinha sido suspenso sob "justificativa de que eles [os gestores] viram que o estudante não ia se formar dentro daquele prazo a mais e eles iam cortar a bolsa, e eles cortaram. Mesmo o estudante tendo lá dois anos de direito, eles já cortaram agora" (*sic*).

Ainda segundo a estudante, "a própria Universidade fez essa interpretação equivocada, de má-fé, chamaram o estudante indígena lá e avisaram que ele não ia mais receber a bolsa, porque ele era um gasto desnecessário pro governo. Um absurdo!" (*sic*). Continuado a fala, ela segue informando que, motivados(as) por essa situação, que foi a mesma de vários(as) estudantes indígenas, que "tavam perdendo a bolsa, tavam desistindo da Universidade e o MEC não tava sabendo de nada, quando ele [o estudante] passou isso pra gente, a gente levou até o MEC, passou todas as informações e daí a gente acabou conseguindo a criação desse GT" (*sic*). Além desse movimento protagonizado pelo Coletivo, Jymi relata que o mesmo entregou "um documento pro MEC, e entre uma das nossas reivindicações era a alteração ali da Portaria, que

eles redigissem essa Portaria com as alterações necessárias" (*sic*). Portanto, conforme a narrativa da discente, após a publicação da Portaria 1.999/2023, de forma arbitrária, algumas IFESs estavam cancelando o PBP de estudantes indígenas, baseadas numa interpretação equivocada, e a situação apenas chegou até o MEC por meio de denúncia do coletivo de estudantes, que, por sua vez, decidiu criar o Comitê que já estava previso na nova Portaria.

Jymi avalia como positiva a criação do Comitê, pois é um canal de comunicação direto com o MEC e um espaço onde é possível relatar suas realidades, avaliar e acompanhar o programa de permanência construindo-o de acordo com suas demandas.

Ocorre que, até o encerramento deste trabalho, a Portaria ainda não havia sido publicada, isto é, o Comitê não se consolidou formalmente, e, tampouco, está sendo operacionalizado, já que as reuniões não têm acontecido. A luta, agora, segundo a estudante, tem sido pela consolidação do Comitê e pela alternação da Portaria MEC, para que não sigam as interpretações equivocadas por parte das IFESs.

Ao final do diálogo com a Jymi, depois de relatar toda a luta do Coletivo do qual faz parte, ela salientou: "eu vejo o teu estudo como um instrumento que vai acrescentar na nossa luta por tratar do bolsa permanência, uma luta que a gente tem travado há anos" (*sic*).

Outros estudantes, assim como Jymi, também se referiram à pesquisa e elaboração da tese de forma espontânea. Jawara Muon disse: "então Janaína, eu espero que a tua pesquisa em si venha a somar junto com a Universidade pra esses pontos, assim, cruciais que às vezes passam despercebidos, que podem ser bem pouco pra Universidade, mas podem ser a chave de mudança pra esses números finais que são olhados frios e que geram uma cobrança" (*sic*), se referindo a cobrança institucional pelo baixo desempenho acadêmico dos(as) estudantes indígenas. A estudante Arsharya conclui sua participação falando: "eu agradeço bastante essa oportunidade, eu acho que quanto mais a gente publicar materiais sobre essas questões todas, mais elas vão se tornando relevantes, sendo tocadas em debates e, quem sabe, aplicadas" (*sic*).

Por último, Jóg comenta que:

> Espaços esses como a tua tese são muito importante pra nós, indígenas. Porque dá uma visibilidade não só pro povo kaingang, mas pra todas as etnias que tão aqui na Universidade. E isso acaba alavancando a nossa luta, dando um apoio maior. Claro, é um pouco indiretamente? É. Mas de pouquinho a pouquinho que a gente vai conquistando mais espaço. Porque só dessa maneira que a gente conquista os espaços. E a luta dos povos indígenas sempre foi assim, conseguir no grito, não tem outra maneira. Com os não indígenas é só dessa maneira. A gente fica feliz quando pessoas que apoiam o movimento se formam e conseguem conquistar os objetivos acadêmicos (*sic*).

A organização dos(as) estudantes em coletivos, as iniciativas tomadas por eles(as) para fins de permanência e a necessidade de criar mais espaços de acompanhamento e

monitoramento da política, onde possam desenvolver uma participação ativa, foi o que também motivou o aceite deles(as) em dialogar na presente pesquisa, afinal, “é de pouquinho a pouquinho que a gente vai conquistando espaços” (*sic*) e vai *pintando a Universidade de Jenipapo e Urucum*. Espaços como uma moradia específica, conquistada pela luta das mães indígenas, como será relatado no item a seguir.

4.3.2 Acolhida, inclusão e o ser mulher, indígena, quilombola e mãe no meio acadêmico

Não seria possível seguir o presente trabalho, sem antes dar destaque à interseccionalidade de gênero, etnia, raça e classe que permeiam a academia. Ao pensar na estrutura do trabalho, a ideia inicial era colocar as falas transcritas neste espaço, juntamente com os tópicos onde falam os(as) demais estudantes com quem se dialogou. Ocorre que ser mulher num meio acadêmico, que por anos foi hegemonicamente masculino, já tem, por si só, limitações importantes. Agora ser mulher, mãe, indígena ou quilombola e ainda estar em situação de vulnerabilidade social, econômica, psicológica etc. torna tudo mais difícil, por isso abre-se esse espaço para tratar especificamente disso.

As próprias estudantes foram levantando e problematizando essas interseccionalidades, pois originalmente a questão de gênero não seria abordada nesse trabalho, já que a escolha das pessoas com quem se conversou não foi baseada numa amostragem que considerasse um número “x” de mulheres e de homens para fins de discutir e refletir sobre àquela questão, mas sim com quem aceitasse participar do estudo.

Pois bem, o transcursar dialógico chegou até aqui e fez refletir sobre quão complexo é estar num ambiente acadêmico que fecha os olhos para as especificidades de suas discentes, pondo em xeque seu direito de concluir o ensino superior.

Nada se conquista sem que haja muita luta como nos diz Emã: “a luta é sempre muito grande, porque é como se tudo que fosse ligado a nós indígenas tenha que ser mais sofrido, porque além da carga horária dos cursos, e da questão da gente ser mãe, tem toda a movimentação que a gente tem que fazer dentro da UFRGS pra ter o mínimo de assistência” (*sic*).

Uma Casa do Estudante que abrigue as mães indígenas com suas crianças é necessária e urgente. Pensar um espaço que supra as demandas daquelas que se afastam de seu território para estudar é condição para uma permanência real.

Disponibilizar o auxílio moradia (valor mensal que varia de R$200,00 a R$500,00 dependendo da IFES) em troca da Casa não é o suficiente, pois: 1º) os valores mensais não

suprem o valor de um aluguel, ainda mais numa cidade grande, cujo custo de vida é caríssimo; 2º) Dividir o aluguel com demais colegas tem sido uma alternativa, mas é preciso de várias pessoas a depender do valor mensal e requer o pagamento das demais despesas, o que também encarece; 3º) as imobiliárias de um modo geral têm todo um trâmite burocrático de "calção" e fiador(a) que dificulta o aluguel; 4º) conseguir um imóvel próximo à faculdade com valor razoável é quase impossível; e 5º) "não tem creche para todas as crianças, o Estado não consegue dar essa assistência pra nós mulheres" (Emã).

No caso da UFRGS foi ainda mais limitante já que o edital para concessão do Auxílio Moradia não permitia que o pagamento do aluguel fosse compartilhado com outros(as) moradores(as). Ou seja, "diz na regra do edital que a casa não poderia ser alugada por duas pessoas, o auxílio não poderia ser pago pra que duas pessoas alugassem uma casa" (Emã).

No caso específico da UFRGS, identificou-se que as mães indígenas tentaram de todas as formas estabelecer um diálogo com a gestão central da IFES para que se priorizasse essa demanda. Porém, o Reitor da época nunca as recebeu e essa falta de escuta resultou na ocupação de um prédio, abandonado há 5 (cinco) anos, por parte dessas estudantes[95]. "A gente fez a ocupação, ficou 22 dias lá debaixo de lona, chuva, os apoiadores ajudaram bastante a gente" (Emã)

Após dias de resistência, passando por várias intempéries, foi possível garantir o prédio da antiga creche da UFRGS como Casa do Estudante Indígena. Porém a estrutura que já estava precarizada pelo abandono dos últimos anos, piorou de 2022 (ano da ocupação) para cá. "Pela estrutura ser muito velha e pela falta de manutenção, a gente sofreu muito pela questão das chuvas, de entrar chuva, de parecer uma cachoeira lá dentro da casa. E a gente tá em diálogo com a UFRGS com relação a reforma, mas tá tudo parado" (Emã).

A construção de uma Casa do Estudante Indígena ainda é um sonho a ser realizado, mas sem muitas esperanças já que os diálogos sobre essa questão não têm avançado.

> O diálogo com a UFRGS é muito ruim, inclusive nesses últimos 4 anos... tu sabes a questão da reitoria ali, né? Então, é muito complicado. Aí como a gente tá no movimento nacional a gente sempre tá em contato, daí com as outras universidades por causa do bolsa permanência também, daí a gente vê que elas têm acesso direto com as reitorias, de diálogo de conversa, coisa que a gente não tem com a nossa reitoria ali na UFRGS, nem nunca teve, e não sabemos se vamos ter algum dia (Emã).

[95] Na reportagem do Brasil de Fato é possível conhecer de forma detalhada como se deu esse processo de ocupação e quais as reivindicações das estudantes. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2022/03/07/estudantes-indigenas-ocupam-predio-e-cobram-que-ufrgs-construa-casa-do-estudante-indigena-no-rs. Acesso em: 05 jan. 2025.

No momento em que ocorreu o diálogo com as estudantes, a UFRGS estava em período eleitoral para nova reitoria que se efetivou, ou seja, a consulta informal à comunidade acadêmica foi referendada pelo presidente Lula, ao contrário do que ocorreu na consulta anterior. Espera-se que, com isso, a afirmação da estudante não se efetive e que tão pronto se restabeleça o diálogo entre estudantes e gestão central para que as demandas sejam assumidas e concretizadas.

Diferente da UFRGS e da UFSM que, apesar de todas as limitações, ainda têm espaços para as mães indígenas, as demais IFES não os disponibilizam, tendo as mães tanto indígenas, quanto quilombolas, que deixar seus(suas) filhos(as) em seus territórios para conseguirem estudar.

Essa falta de política para as mães é sentida não só por elas, mas pelas demais parentas que se solidarizam com essa situação. Jymi por exemplo, apesar de não ser mãe, traz em seu relato uma importante reflexão:

> dificilmente tu vais ver uma mãe indígena longe do seu filho. Até mesmo quando elas vão vender os seus artesanatos nas grandes cidades, elas tão sempre com o filho delas perto. Pras mães virem aqui estudar, cursar um curso superior elas precisam ficar longe dos filhos e isso é muito difícil, envolve a questão psicológica, mas também a questão financeira, porque todos esses auxílios que vão ganhando aqui na Universidade geralmente a gente manda pras nossas famílias, as mães mandam pros filhos e tal, então ele acaba não suprindo essas necessidades (*sic*).

Pensar políticas de ação afirmativa para indígenas e quilombolas sem conhecer suas culturas, saberes, tradições e espiritualidades acaba por inseri-los(as) em políticas de permanência que já existiam antes deles(as) acessarem à Universidade, não adaptando-as as suas especificidades para seguirem dentro desse novo ambiente.

Terezinha fala com lágrimas nos olhos e voz embargada: “eu não consigo trazer meu filho pra morar comigo, porque se eu sair da Casa do Estudante eu não tenho condições de me manter aqui” (*sic*).

Ou seja, a estudante, apesar da rede de apoio que tem em sua comunidade e da certeza de que seu filho está seguro e bem, lamenta estar longe dele num processo tão instável financeira e emocionalmente como o acadêmico. Certamente, segundo as próprias estudantes, se a Universidade construísse uma política para mães, que contemplasse a moradia e um espaço para que pudessem deixar seus(suas) filhos(as) enquanto estudam e estagiam, seu percurso acadêmico se tornaria mais seguro e tranquilo.

Durante esses meses de contato mais próximo com os(as) estudantes indígenas e quilombolas foi possível observar que são culturas onde a figura materna é fundamental para o equilíbrio, a estabilidade de toda uma comunidade, uma aldeia. O afastamento dessa mãe para

poder estudar dificulta essa engrenagem, pois, entre outras coisas, sobrecarrega quem fica. Também o contato com os costumes, culturas, saberes que diferem completamente dos(as) filhos(as) que carrega com ela pra dentro do espaço acadêmico, propicia o distanciamento da sua ancestralidade ameríndia, mais quando chegam ainda bebês naquele espaço e saem com cinco, seis, sete anos, dependendo do caso, nas instituições que abrigam mães e suas crianças. Aqui se refere especificamente a experiência das indígenas, pois em nenhuma das instituições estudadas tem casa do estudante para mães quilombolas.

Senão bastasse a imposição institucional de afastamento dos(as) filhos(as), algumas dessas mulheres passam ou sabem de outras que passaram por situações de abusos e assédio por parte dos professores. Essas preferiram não aprofundar o assunto, não relatando exatamente a quais situações se referiam, e coube respeitar suas decisões. Mesmo assim, parece importante colocar na íntegra algumas falas sobre tais situações.

> Fora a gente como mulher dentro da Universidade, né. Tem muitos professores que são abusivos, sexistas. Tem vários relatos assim, dos professores sendo abusivos também. Que com certos professores a gente não pode ficar sozinhas. Tipo, desde que a gente entra na Universidade, a gente já escuta isso. E nada muda, né, então é complicado. Existem várias denúncias disso, de vários anos, de várias pessoas diferentes, mas nada é feito né. Pelo contrário, é tudo abafado (Terezinha).
>
> Não tem um programa contra a violência a discente feminina, não tem um programa contra o racismo, debates, conversas. Não tem em um painel lá, um mural pra discutir a questão de forma escrita, nem que seja por bilhetes. “Tem alguém aqui sofrendo assédios, que tipo de assédios, você quer conversar comigo.” Porque tem violência contra a mulher, tem professor extremamente machista (Arshrya).

Reconhecendo que as mães indígenas e quilombolas são atravessadas no seu cotidiano por inúmeras violências pelo simples fato de existirem, é preciso construir um ambiente seguro, verdadeiramente acolhedor e inclusivo dentro de um viés que também enxergue essas mães como figuras essenciais naquele espaço no qual as políticas de ação afirmativa e permanência devam convergirem no sentido de acompanhar esse novo sujeito.

4.4 A Comissão Interdisciplinar de Permanência para Indígenas e Quilombolas: “pra inglês vê” (*sic*)

As Comissões que, a princípio, seriam tema dessa pesquisa, no transcorrer dela, acabaram se tornando coadjuvantes. Não porque não são espaços importante, ao contrário, mas porque das IFES pesquisadas, apenas a UFPel instituiu a Comissão de acordo com o previsto pelo PBP-MEC. Portanto, não foi possível aprofundar o estudo sobre sua elaboração e operacionalização e tampouco compará-la às demais.

Como já mencionado, a única que possui Comissão parecida, mas com foco apenas na fiscalização dos sujeitos de direito da política, é a FURG, entretanto tem trabalhado de maneira

muito pontual e esporádica, segundo informou uma das servidoras. A UFSM tem uma Comissão, mas formada apenas por agentes institucionais e lideranças indígenas, contudo não será possível mencioná-la aqui, pois não se conseguiu completar a pesquisa junto à gestão da IFES pelo motivo já informado e, dos(as) estudantes com os(as) quais se conversou, nenhum(a) tinha conhecimento de sua existência e/ou funcionamento.

Em se tratando especificamente da Comissão da UFPel, foi possível, a partir das entrevistas com a servidora e estudantes indígenas e quilombolas que dela participam, além da própria pesquisadora que, da mesma forma, a compõe desde que foi instituída, percepções bastante parecidas entre si, ainda que sob perspectivas diferentes.

Ter uma Comissão aos moldes do que exige a Portaria PBP-MEC é fundamental para garantir a permanência a estudantes que são comprovadamente sujeitos de direito, e também como possibilidade de controle social dentro de um espaço coletivo, plural e participativo, que se almeja ter na Universidade.

A constituição prevista na Comissão, por si só, a torna um espaço democrático de fiscalização, monitoramento e acompanhamento necessários, pois contempla todas e todos que de alguma forma estão envolvidos(as) com as políticas de ação afirmativa e permanência, seja enquanto gestores(as)/estudiosos(as)/militantes, seja enquanto público-alvo que se beneficia diretamente delas.

Quanto a essas características e relevância não há dúvida de que um espaço como o proporcionado pela Comissão precisa estar entre o leque de ações institucionais, desde que tenha todas as condições para cumprir ao que se propõe. Do contrário, ela "faz o efeito de apagar incêndio, não é eficaz contra evasão, não é eficaz contra a infrequência", como diz Jawara Muon.

A Comissão Interdisciplinar de Permanência da UFPel está há quase dois anos discutindo a Resolução nº 50 de 13 de abril de 2023, que havia sido encaminhada às pressas ao COCEPE e modificando-a para contemplar os sujeitos da política. Ou seja, ainda não se tem uma Regulamentação do programa de permanência em conformidade com as demandas de estudantes indígenas e quilombolas dentro das possibilidades institucionais/legais.

Um dos estudantes que participa da Comissão chama atenção para essa demora quando coloca que "o único problema ali é a questão da agilidade, o compromisso: 'Ah, hoje eu não posso!'", se referindo aos constantes reagendamentos das reuniões da Comissão por falta de quórum, ainda que cada representação tenha seus(suas) suplentes.

Assim, segue-se apagando incêndio, como bem afirma o estudante indígena, sem que seja possível se debruçar na construção de ações que contemplem um acompanhamento capaz

de evitar retenção e evasão acadêmicas. “Porque a gente pega a infrequência, só é nos alertado da infrequência quando já se está infrequente, ou seja, não tem nada que se possa fazer, a não ser estender a bolsa ou não. Então, pra mim é reanimar o morto ali, a gente faz o papel do desfibrilador” (*sic*).

Importante pontuação trazida por este outro estudante, pois retrata exatamente a forma com a qual tem se operacionalizado a Comissão. Isto é, nestes últimos dois anos as reuniões ocorrem basicamente com dois pontos de pauta principais: a discussão sobre a regulamentação da política em si e a análise de casos de estudantes que estão com prazo de permanência esgotado por infrequência e/ou notas. Quer dizer que as ações da Comissão não têm previsto a prevenção e, sim, possibilidades de estender ou não o prazo nos programas estudantis.

Ainda sobre a importância de existir a Comissão e de se ter a regulamentação do programa de permanência, um dos estudantes vai destacar seu impacto na vida dos(as) estudantes no sentido de que “ela ajuda o pessoal a ficar centrado, porque eu acho que tá tendo um pouco de descuido, de desinteresse do pessoal [estudantes], dentro do âmbito acadêmico [...] Porque no momento que tiver passado no COCEPE não vai ter como discutir. O aluno vai ter que seguir aquilo ali” (*sic*).

Este estudante acredita que tendo um documento que regulamente a política e que esse seja amplamente divulgado para todos(as) estudantes, colegiados, coordenações, pró-reitorias, haverá um comprometimento maior por parte de todos(as), tanto no que se refere aos deveres dos(as) estudantes, principalmente no que tange o desempenho acadêmico, quanto da própria instituição.

O outro estudante faz uma autocrítica ao dizer que

> eu vejo a gente meio que falhando em vários pontos ainda. A Comissão ainda é muito pequena pra tanta responsabilidade. Eu acho que a gente precisa ter um corpo maior. Acho que a questão do acompanhamento só vai funcionar quando ao invés da Comissão a gente tiver um Núcleo de Acompanhamento, um espaço efetivo que realize um monitoramento mais eficaz. Só vai dar certo quando a gente sair de uma Comissão que se reúne às vezes e repentinamente pra analisar alguns casos, pra ser esse Núcleo (*sic*).

O estudante segue nessa linha de autocrítica quando avalia que a instituição coloca a Comissão como a solução para todos os problemas complexos da permanência, “e na verdade a gente não é a solução pra nada ali, ali a gente decide sobre coisas que já aconteceram, se a gente fosse de fato eficaz a gente teria evitado chegar naquele nível de desistência ou infrequência” (*sic*). Sob este ponto de vista, as afirmações corroboram com o que se discute em todo o presente trabalho: a permanência de indígenas e quilombolas deve ser responsabilidade de toda a Universidade, de toda a comunidade, não apenas de alguns setores.

Neste sentido, a Comissão tem falhado em seus objetivos, “ela é tão falha que a gente até hoje, um ano e meio depois, não conseguiu terminar uma resolução que já tá pronta, a gente só precisa adaptar. Eu vejo a Comissão como um projeto ‘pra inglês vê’” (*sic*).

Sobre a participação ativa, todos e todas avaliam que o espaço protagonizado pela Comissão tem propiciado que seus membros se sintam à vontade para dizer o que pensam, debater e construir coletivamente propostas e ações. “Eu me sinto participante dentro daquele lugar. É bom a gente tá a par do que tá acontecendo e poder discutir sobre” (*sic*). “Apesar deu achar que tá errado, eu procuro achar uma água no deserto ali pra não desistir, sabe. Apesar das minhas ausências ali, pelo tempo que a faculdade me impõe, eu me vejo como uma pessoa participativa ali” (*sic*)

Mesmo que a Comissão trabalhe com representação, como é comum em espaço como esse, os(as) estudantes, por toda a cultura e tradição ancestral pautada na coletividade, têm como modus operandi levar para seus respectivos movimentos/coletivos o que está sendo discutido ali, ou seja, “é óbvio que se é uma coisa que envolva todo o coletivo, que não foque num determinado aluno só, como tem sido ali, mas que diga respeito ao coletivo, é função minha e do outro ali repassar pro coletivo” (Albino).

Ou como ressalta Jawara Muon:

> Eu avalio minha participação como uma das mais importantes, porque eu consigo trazer a realidade dos estudantes pra dentro da Comissão. E é uma coisa cultural dos povos indígenas confiarem nos seus. Meu papel também de ser o porta-voz na Comissão, de tudo que é falado, decidido ali eu fazer chegar aos parentes, aos meus, de forma mais segura. E tá perto das discussões pra garantir que os nossos direitos não sejam cerceados. A gente tem alguém dos nossos ali, defendendo os nossos interesses (*sic*).

Entre os estudantes também surgiu como uma possibilidade para agilizar os processos e concretizar ações de acompanhamento, que os membros da Comissão sejam remunerados, assim como a servidora entrevistada havia colocado. Uma alternativa a ser pensada para que talvez houvesse maior adesão às atividades da Comissão, principalmente pelos que representam a comunidade externa.

Encerrando os diálogos sobre esse ponto, também para fins de aperfeiçoar a Comissão, sugeriu-se a ampliação de sua representatividade, com a participação das lideranças indígenas e quilombolas. Seria uma forma de aproximá-las do meio acadêmico e vice-versa, permitindo uma interlocução entre culturas e modos de observar/analisar casos com os quais a Universidade ainda não está familiarizada. “Por exemplo: a gente vai avaliar a situação do aluno ‘x’ da etnia kaingang, então vamos chamar alguma liderança da comunidade dele pra discutir o caso, pra que a liderança também fique a par do que tá acontecendo” (Jawara Muon).

Os capítulos III e IV deste trabalho possibilitou uma aproximação com os programas de permanência que existem nas IFES estudadas, e conhecer como PBP-MEC tem sido operacionalizado e avaliado tanto pelas servidoras, que contribuem para a gestão da política, quanto pelos sujeitos contemplados por ela.

A partir de suas falas foi possível identificar limites e sistematizar este trabalho com a expectativa de propor algumas possibilidades para melhoramento da política. No próximo e último capítulo, então, tomando como princípios as vozes historicamente silenciadas e, que aqui, são protagonistas, estabeleceram-se diálogos entre elas e autores(as) que têm suas produções alinhadas à temática aqui trabalhada, afim de indicar subsídios para uma política de permanência que assegure aos(às) estudantes concluir suas graduações.

CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES PARA UMA UNIVERSIDADE TAWA

> *Eu me vejo como uma dor de cabeça pra própria faculdade, eu me vejo como uma dor de cabeça pra vocês. Porque, nossa, vocês reclamam, vocês, cobram demais. Será que tem essa cobrança com branco também? Às vezes, eu fico me perguntando isso. Ou será que essa cobrança toda é só na gente que tá recebendo mais "diretamente' os programas da Universidade?*
>
> Jawara Muon

A frase acima, de Jawara Muon traz uma reflexão sobre o quanto a instituição como um todo, tem falhado na construção de uma política de permanência que olhe para os(as) estudantes indígenas e quilombolas na sua totalidade, na sua integralidade.

Por anos, a presença desses grupos étnico-raciais foi veementemente ignorada dentro daquele meio: tanto no sentido de pensar ações que possibilitassem a eles vivenciarem-no de forma qualitativa, quanto no sentido de cobrar deles(as) um desempenho acadêmico possível dentro de suas diferenças epistêmicas. Ou seja, a Universidade ignorou de tal forma a existência desses grupos, por tantos anos, que os manteve em seu ambiente, inseridos no leque de programas estudantis disponíveis, sabendo que tinham uma situação de retenção acadêmica importante, mas deixando-os seguir até onde fosse possível, sem nenhum alerta prévio sobre sua condição de perda iminente do programa, falando aqui especificamente da UFPel.

O "fechar os olhos" institucionais para essa problemática não parece ser sinônimo de empatia, mas sim manter ali em guetos (agora sim no seu sentido literal) os indesejáveis ou *os ninguéns*, como Galeano tão bem descreve em seu famoso poema[96].

---

[96] GALEANO, Eduardo. *Os Ninguéns*. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9.ed. Porto Alegre:L&PM, 2002.270p.

Ocorre que de uns anos para cá manter os(as) estudantes com baixo desempenho acadêmico inseridos(as) nos programas, tem gerado cobranças, principalmente daqueles(as) que não são empáticos(as) à política e aos seus sujeitos, mas também dos(as) próprios estudantes que vieram depois e aguardam por uma vaga nos programas estudantis que têm limite orçamentário e estrutural, como a CEIQ, por exemplo.

E, pelo tom da fala de Jawara Muon, têm vindo de uma forma implacável, pois ao invés de construir ações coletivas para pensar alternativas que possibilitem superar esse quadro, vêm em tom de cobrança, quase ameaça. Uma cobrança que machuca, pois senão bastasse todas as intempéries vividas no meio acadêmico soma-se a elas o fato de se sentir "uma dor de cabeça" num ambiente que não se propõe a construir as condições para uma permanência efetiva, e, ainda assim, cobra.

A partir do sentimento de Jawara Muon, este capítulo será construído, unindo nele todas as peças que se conseguiu encontrar no caminho que nos fez chegar até aqui, para que a engrenagem das políticas de permanência movimente-se no sentido de atingir seu objetivo principal: estudantes indígenas e quilombolas graduados(as).

Esta última parte do trabalho será dividida em dois momentos: um mais reflexivo sobre a conjuntura social, política e econômica que tem tornado o sistema educacional cada vez mais mercadológico, com amparo de mecanismos alienantes, somada à importância da construção do processo de consciência crítica para fins de superação da ideologia dominante; e outro mais propositivo, quando por meio de todos os diálogos até aqui estabelecidos serão indicadas contribuições para o que se entende ser uma Universidade Tawa.

5.1 A construção do processo de consciência crítica: do "eu" para o "nós", do "nós" para "todos(as)"

Como repetidas vezes foi mencionado neste trabalho, a Universidade é historicamente um espaço de um sujeito só, um único perfil que tem dificuldade em reconhecer os diversos perfis dos novos sujeitos que tem se aproximado dela nos últimos anos.

A Universidade é a cereja do bolo de uma educação escolar formal a serviço do capital, àquela que vai configurando de modo escalonado o que Chauí chamou de *exército letrado de reserva*[97].

[97] Chauí, ao falar sobre o papel referido à escola e sobre a instrumentalização da cultura, destaca que: "além de reprodutora de ideologia e das relações de classe, está destinada a criar em pouco tempo, a baixo custo e em baixo

Durante todo o percursos escolar o conhecimento e visão de mundo são construídos dentro de uma lógica tecnocrática de excelência e competitividade, algo visto como natural dentro de um sistema meritocrático, e cujo espaço acadêmico cumpre o papel de reproduzi-lo.

As instituições dentro da estrutura econômica, social e política que se vive, estão conformadas para transmitir, reproduzir e manter hegemônica a ideologia dominante. Essas instituições entre as quais se enfatiza, aqui, a família, a escola e o trabalho, compõem a tríade onde os sujeitos estão imbricados(as) desde sempre, e ela molda o modo de ver o mundo e de pensar sobre ele (Iasi, 2001).

Dentro do fio condutor, que vem historicamente consolidando espaços (acadêmicos) para garantir a estabilidade do sistema aparece o dissenso: perfis que apresentam ao velho novas formas de saber e pensar o mundo. Novas dentro daquele ambiente, mas seculares considerando a sua ancestralidade anterior à vinda dos europeus aqui e em território africano.

A entrada de outros sujeitos é incômoda ao sistema por dois motivos básicos: 1) traz à tona todas suas violências até então encobertas por detrás do véu da Universidade (condição de universal[98]) como o classismo, o racismo, o machismo e a xenofobia; 2) as relações sociais que se estabelecem a partir do contato interculturas possibilita conhecer as que se aproximam e questionar a que ali sempre esteve como a única verdade.

Simionatto, a partir de um viés gramsciano, vai dizer que "é no terreno do senso comum que as classes subalternas incorporam as ideologias dominantes, cuja pretensa verdade se impõe às classes subalternas como única, como superstição" (1995, p. 79). Pois bem, no contexto da academia, indígenas e quilombolas têm possibilitado, por meio de sua presença e luta constante, questionar o conhecimento, a epistemologia eurocêntrica como única.

No Brasil, a educação está no rol das políticas sociais públicas que é direito de todos e todas e dever do Estado. Ocorre que esse direito tem sido assegurado, ainda que de forma precarizada, dentro de dois vieses: 1ª) vive-se a era do neoliberalismo com a noção de Estado mínimo e, portanto, há um enxugamento dos gastos públicos, com a consequente mercantilização da educação; 2ª) a educação dentro do capitalismo, independente se no liberalismo, estado de bem-estar social, neoliberalismo, sempre servirá para atender aos

---

nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva. [...] instrumentalização de cultura efetuada pela educação, tanto para reproduzir relações de classe e sistemas ideológicos, quanto para adestrar mão-de-obra para o mercado de trabalho" (1985, 57-60).

[98] Sarango, faz uma análise etimológica da palavra Universidade: "ahora sabemos que UNIVERSIDAD, proviene de la expresión latina UNIVERSITAS, abstracción de UNIVERSUS-A-UM (—todo‖, —entero‖, —universal‖),derivado a la vez de UNUS-A-UM (—uno‖). Esta última parte, para nosotros es la clave. Filosóficamente hablando, UNUS-A-UM ("uno"), dentro de la lógica del Paradigma Civilizatorio Occidental, es plenamente explicable que quiere decir: UN solo dios; Un solo rey como representante de dios en la tierra; UNIverso, fuente única; UNIversalidad; UNI como única verdad." (2015, p.106).

interesses do grande capital, criando os mecanismos de dominação para mantê-lo viável e estável.

Nas palavras de Mészáros, a educação "tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classe" (2008, p. 15). Reprodução essa, possível com o processo de alienação para o qual o MNU já estava atento quando incluiu em seu Programa de Ação apresentado e aprovado no seu III Congresso Nacional, em 1982 (vide página 18 deste trabalho), e que na instituição escola tem seu principal vetor.

A mercantilização da educação, que tem ganhado força no capitalismo dos últimos dois séculos, afeta escolas e universidades desde seus programas político-pedagógicos, que seguem a cartilha neoliberal de um ensino voltado para a competitividade e preparação para o trabalho, até os(as) profissionais que, além de terem que cumprir aquela cartilha, trabalham num clima de sobrecarga e insegurança, devido à flexibilização e terceirização às quais estão submetidos(as).

Quando os(as) estudantes indígenas e quilombolas chamam atenção para o *choque cultural* com o qual se depararam ao acessar a academia, apontando para a diferença na língua, na cultura, nos conteúdos das disciplinas, nas abordagens dos(as) docentes e colegas, faz recordar muito do que Freire falava sobre o abismo observado entre os conteúdos escolares e as histórias de vida dos(as) estudantes, pois "tanto as palavras, quanto os textos das cartilhas nada têm que ver com a experiência existencial dos estudantes" (1981, p. 14).

Não se reconhecer nem reconhecer suas tradições, saberes e epistemologias dentro das bases curriculares, dos projetos político-pedagógicos dos seus cursos, torna o processo mais difícil e repelente, pois eles(as) comprovam que há dentro da Universidade a extensão do apagamento e da invisibilidade pelos quais passaram por toda sua vida até ali chegar.

Indígenas e quilombolas vivenciam processos solitários na academia, são turmas de 50, 60 estudantes com apenas um(a) indígena, um(a) quilombola, na maioria das vezes. Por isso Jóg relatava a luta para garantir que os PSEs disponibilizassem ao menos duas vagas por curso:

> Se eu não for lá e me enfiar no meio da galera: "ô gente, tô aqui, vamos conversar!" (risos), eu também fico lá no canto, porque ninguém vem falar com ninguém. Na minha sala mesmo, eu tenho uma colega que é lá do meu território também, ela é completamente o oposto de mim, ela não fala, ela é mais retraída, ela não se impõe, e o pessoal não fala com ela. Nós somos em 30, 35 na sala dependendo da disciplina, o pessoal não chama ela. Nos trabalho mesmo que tinha que fazer eu que chamei pra sentar com nós, porque eu aprendi com minha mãe isso, né: "não, você vai ter que ajudar o outro parente que vai pra lá". Então, nisso a gente vai tentando se ajudar. Por isso a questão das duas vagas, das três vagas em cada curso (*sic*).

Streck (2009), em seu artigo *Educação e Transformação Social hoje: alguns desafios político-pedagógicos* aborda o desinteresse e a evasão do ambiente escolar. Ele enfatiza essa falta de vontade tanto dos(as) professores(as)), quanto dos(as) alunos(as) dentro de um ambiente em que não se enxergam, do qual não se sentem pertencentes. Fala "na dificuldade de a escola 'fazer' caber dentro de si todas as culturas de um lugar. Nesse sentido, Freire já alertava para o fato de que a evasão é mais propriamente uma expulsão das crianças, especialmente os meninos das classes pobres" (STRECK, 2009, p. 94). Acrescenta-se os(as) meninos(as) negros(as), quilombolas e indígenas.

A educação, dentro deste contexto, cumpre papel fundamental para a reprodução da ideologia capitalista neoliberal através de meios e espaços alienantes. Reafirma-se que as instituições do sistema educacional, isto é, a escola e a universidade têm servido, majoritariamente, como esses espaços, onde se tem ali está a formação da consciência voltada àquela reprodução e a preparação de uma mão de obra que corrobora cada vez mais com o livre mercado.

Dentro do trabalho elaborado por Ahlert, é possível identificar que

> os governos liberais passaram a intervir sobre o sistema educacional consorciados com as empresas privadas. Buscou-se fazer isto de duas formas: direcionando a formação para atender aos objetivos da produção capitalista, preparando pessoas para o local de trabalho, com uma visão meramente tecnológica, e, por outro lado, usa-se também a educação como meio para a difusão do liberalismo como a única forma de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado (2005, p. 134).

Kuenzer ao abordar a fragmentação como fundamento da nova forma com a qual se configura o trabalho, menciona Marx e Engels no sentido de que "a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos, tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão" (2004, p. 3).

A autora segue seu raciocínio afirmando que dentro dessa fragmentação do trabalho, a instituição escola serve como espaço alienante e reprodutor da ideologia dominante na medida em que

> se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social […] Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão (Kuenzer, 2004, p.3).

A análise marxiana sobre alienação[99] está baseada na riqueza produzida pelo(a) trabalhador(a) e dele(a) expropriada pelo dono dos meios de produção, ou seja, na propriedade privada e no assalariamento da força de trabalho, ligado ao produto excedente e a produção da mais-valia. Isto porque "alienação torna-se o processo por meio do qual a criação da riqueza pelos operários é deles expropriada e convertida em capital, ou seja, em instrumento da continuada subjugação daqueles que o criaram, nele exteriorizando sua essência humana" (Gorender, 1986, p.09). É para manter essa engrenagem funcionando que as instituições de um modo geral e aqui, especificamente a escola e Universidade, têm servido.

A ideologia, mantida e reafirmada pela alienação, pode ser concebida como um reflexo do real de modo invertido na cabeça das pessoas. Ela inicia-se como um conjunto de ideias da classe em ascensão, ou seja, a burguesia, depois se populariza, torna-se senso comum e se mantém universalizada, quando a classe burguesa passa a ser a classe dominante na sociedade. Então, a burguesia, que na Revolução Francesa era a classe revolucionária, torna-se, com a ascensão do capitalismo, a burguesia pós-revolucionária, cujos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade pelos quais lutou, foram relegados à maioria e tornaram-se privilégios apenas dela mesma.

A produção de ideias – oportunizadas pelos ideólogos da burguesia – desprendidas do movimento histórico-dialético serve para escamotear os privilégios da classe dominante, propagando na sociedade um ar de liberdade de todos e igualdade entre todos, oportunizando nas e pelas relações sociais estabelecidas a consciência deformada da realidade, a ilusão de que todos são iguais e que não existem mecanismos oficiais que distingam as pessoas umas das outras.

Neste sentido, o que torna a ideologia possível é a separação entre teoria e prática, entre o mundo intelectual e o material, fazendo com que as ideias existam em si e por si mesmas. Assim, o papel da ideologia é manter veladas as contradições próprias da realidade capitalista, fazendo com que as pessoas não percebam sua condição de exploradas naquilo que desenvolvem como classe trabalhadora (não se revoltem contra essas condições) e, assim, possibilitando que essa realidade apareça como algo natural, aceitável e, por isso, inerte, onde a existência das classes sociais e da dominação de uma classe sobre as outras não seja percebida efetivamente e que as ideias caracterizem-se como autônomas, representando uma realidade também autônoma. Ou seja, ideias que não dependem de ninguém e que não foram feitas por

[99] Uma melhor análise de como o conceito de alienação surge na filosofia de Marx, ler o livro *A Teoria da Alienação em Marx* de István Mészáros (2006).

ninguém, ou melhor, não dependem e nem são criadas pelos pensadores defensores da dominação capitalista, cujas ideias são interiorizadas como verdadeiras pelas demais pessoas.

Para desencobrir o véu da alienação que viabiliza a hegemonia da ideologia dominante capitalista, Iasi (2001) vai dissertar sobre o processo de consciência e a necessidade da construção de uma consciência crítica. Por meio de uma análise marxista ele vai apresentar a consciência em si (enquanto classe) e a consciência para si (para além de si, na construção de uma sociedade livre de classes), que neste trabalho não se pretende aprofundar, mas é importante saber que

> partindo de uma compreensão marxista, o processo de consciência é visto [...] como um desenvolvimento dialético onde cada momento traz em si os elementos de sua superação, onde as formas já incluem contradições que ao amadurecerem remetem a consciência para novas formas e contradições, de maneira que o movimento se expressa num processo que contém saltos e recuos (Iasi, 2001, p.12).

Segundo Marx "a consciência é naturalmente, antes de mais nada, mera conexão limitada com as outras pessoas e coisas situadas fora do indivíduo que se torna consciente" (1999, p. 43). Se a consciência se dá através das *coisas situadas fora do indivíduo*, então, ela nada mais é do que a interiorização das relações sociais estabelecidas no decorrer da vida de cada pessoa. Assim, "não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência" (Marx, 1986, p. 25). Ou melhor, "os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. *Portanto*, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (Marx; Engels 1999, p. 37).37, grifos nossos).

Por isso, "a consciência é gerada a partir e pelas relações concretas entre os seres humanos, e desses com a natureza, e o processo pelo qual, em nível individual, são capazes de interiorizar relações formando uma representação mental delas" (Iasi, 2007, p. 14).

Marx em *O Capital* afirma que

> o homem se vê e se reconhece primeiro em seu semelhante [...] Através da relação com o homem Paulo, na condição de seu semelhante, toma o homem Pedro consciência de si mesmo como homem. Passa a considerar Paulo – com pele, cabelos, em sua materialidade paulina – a forma em que se manifesta o gênero humano (1986, p. 60).

Neste contexto, a escola não é tida como uma forma de escola, mas sim tida como, inquestionavelmente, a escola. O indivíduo submete-se passivamente às normas preestabelecidas, recebendo (e é essa a palavra, receber) unilateralmente "a educação", da mesma forma ocorre no meio acadêmico. Estas normas e valores são (im)postos e interiorizados

pelo indivíduo como algo verdadeiro, algo próprio, natural seu e que, portanto, é por ele refletido, reproduzido nas relações sociais que ele estabelece, sem a possibilidade do contraditório.

Importante entender como se movimenta esse mecanismo, pois reconhecendo que o processo de consciência se dá de fora pra dentro por meio das relações sociais que ocorrem no decorrer da vida, é preciso, nesse contexto, pensar em espaços que rompam com as relações dominantes e construam relações emancipatórias, aí sim, dentro da construção de um processo de consciência crítica. Este é caminho fundamental para a emancipação humana, aos moldes marxianos.

A emancipação humana[100], pensada por Marx, passa pela restituição do mundo e das relações humanas pelos próprios seres humanos, exigindo a superação das mediações que se interpõem entre o humano e o mundo. Mas para a superação dessas mediações e assim chegar a uma possível emancipação humana é necessário um processo de construção da criticidade, considerando a naturalidade (devido a não-criticidade) com que se estabelecem as relações de subalternidade do homem a algo colocado fora dele.

Ela passa, necessariamente, por uma revolução social que transforme radicalmente a forma de sociabilidade hoje observada. Melhor dizendo, passa pela transformação material da sociedade, transformação essa que atinja e aniquile os alicerces do processo de produção capitalista.

Portanto, "o processo de produção só pode desprender-se do véu nebuloso e místico no dia em que for obra de homens livremente associados, submetida a seu controle consciente e planejado" (Marx *apud* Iasi, 2007, p.57).

Retomando a importância da inserção de indígenas e quilombolas à Universidade entende-se que sua forma de se relacionar e seu olhar sobre o mundo, rompe paradigmas e os(as) torna agentes da transformação trazendo a inquietude para um ambiente julgado hegemônico.

Portanto, observa-se estes grupos étnico-raciais como possibilidade contra-hegemônica que vai desde sua presença propriamente dita, até suas lutas coletivas pela garantia do direito à permanência estudantil para fins de preservação de sua própria existência, também por meio da formação profissional que assegure direitos.

Gramsci (1995) vai dizer que a hegemonia, que representa o predomínio ideológico das classes dominantes sobre as classes subalternas. Já Simionato, numa análise que faz dos

[100] Em *A Questão Judaica*. Tradução de Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2005, Karl Marx traz todo o estudo sobre a contradição entre emancipação política e emancipação humana, aprofundando esses conceitos.

preceitos gramsciano, traz a noção de contra-hegemonia da sociedade civil, onde "as forças dominantes sofrem a oposição das forças emergentes, dominadas, num processo de luta pelo encaminhamento de uma nova ordem social" (Simionato, 2004, p.42).

Moraes (2010), também realiza uma análise sobre o conceito gramsciano de hegemonia e, acrescenta a contra-hegemonia com o objetivo "de denunciar e tentar reverter as condições de marginalização e exclusão impostas a amplos estratos sociais pelo modo de produção capitalista. A contra-hegemonia institui o contraditório e a tensão no que até então parecia uníssono e estável" (Moraes, 2010, p. 73).

Os espaços disputados e ocupados pelos movimentos sociais e aqui, especificamente o Negro, Indígena e Quilombola, têm cumprido esse papel de construção contra-hegemônica da ideologia dominante à medida que lutam por acesso aos seus direitos constitucionais, por dentro de uma lógica de Estado, mas da mesma forma questionam como mecanismo mantenedor de privilégios de uma classe sobre outra.

É no crescimento da contra-hegemonia que os aparelhos ideológicos do Estado – que é parte da hegemonia da classe dominante – são levados à crise, isto é, a crise de hegemonia, caracterizada por Gramsci como:

> Se a classe dominante perdeu o consenso, ou seja, não é mais 'dirigente', porém, unicamente 'dominante', detentora da pura força coercitiva, isso significa precisamente que as grandes massas se separaram das ideologias tradicionais, que não creem mais no que criam etc. A crise consiste precisamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer (Gramsci *apud* Simionato, 2004, p.42).

As falas dos sujeitos da presente pesquisa, ensinam o quanto organizar-se em coletivos dentro de um ambiente hostil como o é o universitário, possibilita se reconhecer e se fortalecer na luta. Vivenciar todos os dias as mais diversas violências por ser quem é, tem sido um facilitador para o abandono da Universidade, mas quando os encontros são possíveis e se consegue identificar que essas violências não são contra um(a) ou dois(duas), necessariamente, mas sim contra grupos, elas são estruturais, é possível ressignificar sentimentos e transformá-los em luta. As ações dos coletivos de estudantes indígenas e quilombolas apresentadas no Capítulo IV desta tese, são exemplos disso.

Iasi (2007) coloca que a precondição para construção da consciência crítica é o grupo. Ela se dá através da coletividade por meio do estabelecimento de outras relações que possibilitem um olhar crítico do que até então acreditava-se como verdade absoluta, pois

> quando uma pessoa vive uma injustiça solitariamente, tende à revolta, mas em certas circunstâncias pode ver em outras pessoas sua própria contradição. Esse também é um mecanismo de identificação da primeira forma, mas aqui a identidade com o outro produz um salto de qualidade (Iasi, 2007, p. 29).

Segundo ele, uma verdadeira consciência de classe é "fruto desta dupla negação: num primeiro momento o proletariado nega o capitalismo assumindo sua posição de classe, para depois negar-se a si próprio enquanto classe, assumindo a luta de toda a sociedade por sua emancipação contra o capital" (Iasi, 2001, p. 38).

Indígenas e quilombolas têm a coletividade como princípio, portanto, quando acessam a IFES e se deparam com o individualismo e a indiferença tendem ao movimento de "aldear-se" ou "aquilombar-se" para seguirem resistindo, agora dentro dessa estrutura, pois, "parente reconhece parente" (*sic*). Ainda que se tenha observado que os conflitos entre etnias são uma realidade, afinal, o contraditório existe em qualquer espaço e faz parte do movimento histórico-dialético, as lutas em comum pela terra e pela educação, a nível nacional, gritam mais alto. Mesmo que a nível local, dentro das IFES, haja embates importante entre indígenas e entre estes(as) e quilombolas que precisam ser discutidos.

Organizarem-se em coletivos indígenas e quilombolas para resistir vai desde o acesso aos programas estudantis de caráter econômico, até a luta pelo reconhecimento de suas histórias, tradições, seus conhecimentos e epistemologias como ciência também.

Nas palavras do estudante Jóg, é possível melhor entender as afirmações realizadas até aqui:

> Outra coisa é a questão da própria Bolsa Permanência, não é a questão de dar o dinheiro pra nós. Claro, o dinheiro é extremamente importante, extremamente bom! Porque além de nos manter aqui financeiramente e dar retorno com os materiais, digamos assim, tem a questão que a gente também vai mandar pra casa o dinheiro, vai mandar pra algum familiar que também tá precisando lá, né. Mas é aquela "não adianta só dar o peixe, você vai ter que ensinar a pescar", você vai ter que dar uma política de permanência, um local de você ficar com teu parente, de você conversar com teu parente, de você ficar alojado com teu parente. Porque parente quer ficar com parente, independente da etnia, independente da onde que vem, porque sabe da luta, sabe o modo de falar, como se portar, não vai ter vergonha de falar sobre qualquer coisa (*sic*).

É importante se garantir programas que contemplem necessidades básicas, pois "o impulso da alimentação é inexorável e pouco maleável, quer dizer, cobra sua satisfação imediata e ameaça a continuidade da existência" (Iasi, 2001, p. 17). Não é possível a construção de uma consciência crítica sob condições de vulnerabilidade socioeconômica, isto é, "os homens devem estar em condições de viver para poder 'fazer história'" (Marx; Engels 1999, p. 39).

De acordo com Freire:

> No momento em que os 'trabalhadores Sociais' definam o seu quefazer como assistencialista e, não obstante, digam que este é um quefazer educativo, estará cometendo na verdade um equívoco de consequências funestas, a não ser que tenham optado pela domesticação dos homens. (1992, v.24, p. 44)).

Para além da concessão dos benefícios, precisa-se pensar na qualidade deles, já que não basta garantir alimentação e moradia, por exemplo, é necessário entender as necessidades específicas desses grupos e atendê-los de acordo. Da mesma forma o momento de acolhida e inclusão deve se dar sob um olhar empático e solidário às culturas que se aproximam e que desconhecem aquele ambiente. Significa que um acompanhamento direcionado e interdisciplinar, neste primeiro momento, é condição para permanência de qualidade, vide o que disse a estudante Jymi sobre se ter uma acolhida mais direcionada e atenta nos meses iniciais de curso, como se quer com a "Acolhida Cidadã", na FURG.

Não considerar esses fatores também se torna empecilho para a trajetória acadêmica de indígenas e quilombolas. Uma política restrita ao acesso desresponsabiliza a instituição de todo o resto, sendo identificado como

> o maior problema das Universidades hoje, de só dar uma abertura pra nós, povos indígenas, dão uma casa lá, meia boca, se der, às vezes né, como a gente sabe que tem várias Universidades que não têm casa do estudante a não ser que seja por invasão dos próprios estudantes, e se vira. Coloca tudo no mesmo bolo achando que os povos indígenas tem a mesma forma de viver de quilombolas, de refugiados, do pessoal não indígena, e se vira, vocês tão dentro da graduação. Dá um jeito de se formar, porque pra Universidade é só números que vale. Estudante entrou em 2020, em 2025 tem que estar formado e deu, é isso que importa. Porque muito se ouve, por exemplo aqui na Universidade, a instituição encheu o peito pra dizer que nós temos 16 etnias aqui, que nós temos mais de 100 estudantes indígenas, nós temos, nós temos, nós temos, nó temos a Casa do Estudante, nós temos a primeira casa do estudante, não sei se da América Latina ou só do Brasil, mas que tipo de política de permanência que dá pra esses estudantes? Qual o acesso? De ensinar como procurar bolsas, por exemplo? Porque não sabe das bolsas. De mostrar como é o acesso ao próprio RU, que é uma coisa simples, mas pra quem entra aqui é uma coisa gigante, difícil, complicada, porque nunca viu aquilo ali (Jóg).

As políticas criadas pelo Estado burguês, cujo intuito é manter a ordem e acomodar os(as) socialmente excluídos(as), são utilizadas nesse contexto e necessárias, pois "para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais" (Marx; Engels, 1999, p. 39). O que não significa validá-lo, mas negá-lo através da análise crítica do que por ele é criado. São legítimas, portanto, as críticas dos(as) estudantes e a luta por condições de permanência cada vez melhores.

Essas críticas organizadas por meio da luta coletiva oportuniza uma reflexão importante num ambiente de consenso. O movimento estudantil historicamente cumpriu o papel de estremecer as bases conservadoras do meio acadêmico, a política de permanência de hoje é fruto da luta incansável desse movimento. Ainda que na atualidade ele e tantos outros movimentos da classe trabalhadora tenham se desmantelado em meio *as metamorfoses do mundo do trabalho* (Antunes, 2006), reconhece-se a sua relevância. Mas o que de novo se apresenta, com os grupos étnico-raciais que se aproximam, é justamente pensar ações dentro

dessa interseccionalidade de classe, raça e etnia sob paradigmas de um olhar para o mundo que respeite a natureza e cujas relações tenham a horizontalidade como padrão.

A presença de estudantes indígenas e quilombolas possibilita, nesse contexto, pensar outras concepções de mundo possíveis, ainda que por dentro de uma estrutura que insiste em colocar-se como a única viável, criando as condições para uma possível transformação social[101].

Dentro de uma abordagem gramsciana entende-se que

> as ideias que constituem as concepções de mundo não crescem ex abrupto, espontaneamente da estrutura econômica [...] não nascem espontaneamente no cérebro de cada indivíduo [...] a ideologia proletária não pode emergir espontaneamente numa sociedade em que outra ideologia, contrária a do proletariado, é hegemônica. (Franco *apud* Innocentini, 1985, p. 123).

As políticas afirmativas ao possibilitarem o ingresso desses sujeitos solidários e coletivos oportunizou criar um ambiente que faça repensar o senso comum, questioná-lo e iniciar um processo de ruptura com a ideologia dominante, já que esse processo não se dá de forma espontânea como explica Innocentini acima.

Nesse processo os(as) trabalhadores(as) da academia cumprem, ou deveriam cumprir, o papel de fortalecer essas novas concepções que têm se aproximado por meio dos(as) novos sujeitos. Oportunizar as condições para que se tenha programa de permanência amplo que contemple questões socioeconômicas concomitante às cosmológicas e epistêmicas se faz necessário.

Reconhecendo que "cada indivíduo vive sua própria superação particular" (Iasi, 2001, p.13), porque ninguém pode desenvolver por outra pessoa uma concepção crítica. Tal concepção ocorre quando a mesma constata as contradições sociais. Este processo não pode ser imposto, mas instigado por relações externas através de constantes questionamentos que fazem emergir tais contradições, por isto acaba sendo também coletivo. Segundo Freire: "no momento que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar" (1981, p.39).

Quanto à mudança de percepção que se pode ter da realidade, também Freire coloca que: "é algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só

[101] Não esquecendo que para tal é necessário voltar-se à transformação da superestrutura, porque é através dela que a "classe dominante consegue impor a sua ideologia" (Simionato, 1995, p. 79): (...) "em primeiro lugar, detém a posse do Estado e dos principais instrumentos hegemônicos (organização escolar, religiosa, imprensa, etc) [...] e, em segundo, possui o poder econômico que representa uma grande força no seio da sociedade civil, pois, além de controlar a produção e distribuição dos bens econômicos, organiza e distribui as idéias".

houvesse um caminho: acomodação a ela." (*ibidem*). Por isso, a presença indígena e quilombola e todas suas bagagens histórico-culturais têm a possibilidade de fazer com que o meio acadêmico perceba outras realidades tornando esse espaço descolonial no ser e no saber.

5.2 Uma Universidade Tawa: descolonizar para transformar, transformar para descolonizar

Menos de duas décadas do início da política de ações afirmativas no Brasil[102], com todos os empecilhos para sua consolidação – que vai desde os esforços para que não fossem aprovadas, até os silenciamentos e invisibilidades dos saberes ancestrais – é uma experiência de curtíssima duração, considerando os mais de 500 anos de um processo de morte, exclusão, de marginalização e de negação de direitos, incluindo o de acesso ao ensino superior, que ocorre desde a instituição da primeira universidade no país, no início do século XX.

No contexto de lutas da população negra (preta e parda), indígena e quilombola pelo direito à educação, a implementação da Lei de Cotas representou o início, de uma política nacional, para a quebra de paradigma em uma sociedade estruturalmente racista e desigual e, em virtude disso, gerou resistência de alguns setores da sociedade, que ainda teimam em manter o discurso da democracia racial e com ele o da meritocracia, que nunca existiram e nem será possível nessa sociedade.

Aqui cabe a reflexão de Cida Bento sobre o conceito de meritocracia como sendo

> um conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despende esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas "habilidades" com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está inserida. Ou seja, a meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa (2022, p. 21).

Também Cida Bento, ao apresentar o *pacto narcísico da branquitude*, pacto esse "de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios [...] possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o 'diferente' ameaçasse o 'normal', o 'universal'" (2022, p. 18), afirma que devido a ele, inevitavelmente, a ocupação de espaços (antes hegemonicamente brancos) por pessoas não brancas geram reações racistas das mais diversas sob a égide de que todos(as) têm as mesmas oportunidades, quando sabe-se que, na verdade, as políticas afirmativas ameaçam a supremacia branca.

---

[102] Se considerar as experiências anteriores à Lei de Cotas como as que ocorreram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) por iniciativas próprias.

Sobre o conceito de branquitude, Schucman vai dizer que: “é nesses processos históricos que a branquitude começa a ser construída como um constructo ideológico de poder, em que brancos tomam sua ideologia racial como norma e padrão, e dessa forma outros grupos aparecem, ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores” (2014, p. 46).

Então, dentro do *pacto narcísico da branquitude*, meritocracia e democracia racial caminham lado-a-lado com o objetivo de manter privilégios. Democracia racial tem servido como justificativa meritocrática para questões de ingresso e de permanência no ensino superior. Aqui, desconsiderando-se a noção de raça para que haja o encobrimento dessa discussão, o que dificulta a construção de políticas específicas.

O MNU e seus(suas) teóricos(as) ascendeu o debate sobre democracia racial colocando em xeque a afirmativa de que ela existe no Brasil, de que todos(as) têm condições iguais e, portanto, é de responsabilidade individual determinada situação econômica e social. Quando, na verdade, a história nos mostra que

> os contingentes de negros e indígenas que tiveram de enfrentar enormes obstáculos para ascender da condição de escravos à de proletários concentraram-se principalmente nas camadas mais pobres da população [...] pesa sobre eles muita discriminação, inclusive a proveniente da expectativa generalizada de que continuem ocupando posições subalternas, as quais dificultam sua ascensão a postos mais altos da escala social (Ribeiro, 2010, p.31).

Sobre a democracia racial, Abdias Nascimento (2016) afirma que é um conceito que reflete uma suposta relação de harmonia entre pretos(as) e brancos(as) na sociedade, usufruindo de iguais oportunidades de existência, em uma forma de paridade social na qual ordens raciais ou étnicas não interferem. O que de fato é que a tal harmonia serve apenas para encobrir o racismo pulsante e insistente em todos os sítios da sociedade, mas que se destaca ainda mais em espaços de poder e decisão.

É como se com a promulgação da Lei que deu fim a mais de três séculos de escravização, tivesse virado a página da história e, com isso, a exploração da mão de obra somada a todas as torturas, estupros, assassinatos, fossem completamente apagados, tornando-a uma sociedade harmônica, legal e socialmente igual, cabendo o “vencer na vida” à força de vontade de cada indivíduo. Desta forma, devido à garantia do direito de liberdade a todos(as), a inferioridade econômica e social dos não brancos passou a ser considerada como consequência da falta de seus esforços individuais e, não, uma herança da escravidão.

Conforme Domingues (2005), o mito da democracia racial distorce o padrão das relações raciais no Brasil, e foi construído ideológica e intencionalmente por uma elite branca, com o objetivo de maquiar a opressiva realidade de desigualdade entre negros(as) e brancos(as).

Quando se nega o preconceito racial, desarticula-se a luta antirracista, pois não se pode combater o que não se vê, o que não existe. E um dos feitos do mito da democracia racial foi

> [...] ter ocultado: primeiro, o conflito inter-racial; segundo a abissal desigualdade social entre negros e brancos [...]. Essa solução, mais que prescindir a instauração de um regime de apartheid, forjou o fetiche da integração simbólica do negro no seio da nacionalidade. (Domingues, 2005, p.122).

O mito da democracia racial não só tem adesão da população branca para justificar as mazelas da população não branca, como faz com que esta última, em algumas situações, também corrobore do mesmo discurso, tomando para si a culpa por algo que foi construído historicamente como verdadeiro e por muito tempo inquestionável.

Este mito, então, foi absorvido também no ideário da população negra e a fez crer que a solução para as desigualdades sofridas pela exclusão era individual, transcendendo a luta coletiva de transformação do sistema racial. Assim, quando uma pessoa negra, individualmente, ultrapassava o entrave racial, não cindia, mas reforçava o mito, visto que sua atitude consistia em uma aceitação conformada às regras do jogo, postas pelo homem branco (Domingues, 2005).

Sobre a culpabilização da vítima, Ianni já dizia que

> praticamente um século após a Abolição da escravatura, ainda ressoa no pensamento social brasileiro a suspeita de que a vítima é a culpada. Há estudos em que a 'miséria', a 'pobreza' e a 'ignorância' parecem estados de natureza, ou da responsabilidade do miserável, pobre, analfabeto. Não há empenho visível em revelar a trama das relações que produzem e reproduzem as desigualdades sociais" (1989, p. 149-150).

Para o enfrentamento das expressões da questão social Iamamoto diz que é necessário

> a prevalência das necessidades da coletividade dos trabalhadores, o chamamento à responsabilidade do Estado e a afirmação de políticas sociais de caráter universal, voltadas aos interesses das grandes maiorias, condensando um processo histórico de lutas pela democratização da economia, da política, da cultura na construção da esfera pública (2001, p.10-11).

Dentro dessa perspectiva é que emergem movimentos antirracistas e com eles o advento das políticas públicas de ações afirmativas fazendo insurgir, assim, contradições que acabam por interferir na permanência dos(as) estudantes cotistas e que podem pôr em risco a continuidade da Lei de Cotas Sócio Raciais: o perfil elitista e eurocêntrico das universidades brasileiras e o limite do Estado enquanto garantidor de igualdade e equidade.

Ainda que os Movimentos Sociais de cunho étnico-raciais tenham protagonizado lutas históricas contra a colonização, a escravidão, o racismo e a desigualdade social, o que tem se visto é uma distância abismal entre o que existe de leis e o que se está garantindo dentro dos espaços educacionais.

Histórica e politicamente os espaços acadêmicos têm se dedicado a atender uma elite branca, portanto, sua estrutura e seu currículo (ensino, pesquisa e extensão) foram todos construídos para este segmento da população, para contemplar seus interesses particulares de classe e raça. Ou seja, mais uma vez o que deveria ter caráter universal contemplando toda a comunidade acadêmica, inclusive a que ascende após as políticas de ação afirmativa, atende apenas um setor muito restrito.

Isto porque "como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento" (Quijano, 2005, p. 121).

Os diversos relatos dos(as) estudantes que protagonizam este trabalho e de algumas servidoras, sobre as exclusões dos trabalhos em grupo e de confraternizações entre colegas, podem exemplificar como aquele pacto conceituado por Cida se manifesta, pois não correspondem apenas a uma Universidade, e, sim, a uma mesma situação, acontecendo em vários espaços, sempre protagonizadas por pessoas brancas de forma padronizada e espontânea, ainda que não seja algo combinado.

Já foi afirmado que, após ingressar na Universidade, estudantes cotistas muitas vezes enfrentam uma série de barreiras que podem ameaçar sua permanência no ensino superior, tais como dificuldades econômicas, a cultura acadêmica meritocrática, projetos pedagógicos eurocentrados, racismo, preconceito, discriminação, e consequente sentimento de não-pertencimento.

Existem também percalços burocráticos que distinguem indígenas aldeados(as) dos(as) não aldeados(as) e quilombolas que vivem em suas comunidades tradicionais dos(as) que não vivem. São condicionalidades impostas pelas IFES com a intenção de garantir o acesso apenas aos sujeitos de direito da política. Ocorre que utilizando os dados oficiais como parâmetro, pode-se verificar que, a partir do último Censo do IBGE (2022)[103], tem um número significativo de indígenas vivendo fora de seus territórios com suas famílias ou nas chamadas aldeias urbanas, que apesar de não reconhecidas legalmente, existem e resistem em meio à cidades.

Da mesma forma, o Censo (2022)), identificou que apenas 12,6% das pessoas quilombolas vivem em seus territórios oficialmente reconhecidos, ou seja, assim como os(as)

[103] Cerca de 63% da população indígena no Brasil vive fora dos territórios indígenas oficialmente catalogados e certificados, e cerca de 54% vivem em áreas urbanas. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42277-censo-2022-mais-da-metade-da-populacao-indigena-vive-nas-cidades Acesso em: 20 jan. 2025.

indígenas estão fora das aldeias, os(as) quilombolas não estão nas comunidades remanescentes de quilombos[104].

Os sujeitos desta pesquisa são aldeados, ou vivem em comunidades remanescentes de quilombos, mesmo assim, em alguns momentos dos diálogos essa questão surgia na perspectiva de que o fato de não estarem aldeados(as) não os(as) afasta do pertencimento étnico e racial e não os(as) imuniza de todo o racismo, preconceito e discriminação sofridos historicamente. Poucos questionaram o pertencimento étnico daqueles(as) que vêm de fora das aldeias, o que não lhes garantiria os mesmos direitos, ou seja, apoiavam a condicionalidade do PSE de garantir acesso apenas aos(às) aldeados(as) e aos(às) remanescentes de quilombos.

É preciso lembrar que o aldeamento foi uma estratégia colonial para mantê-los(as) confinados(as) sob a tutela dos europeus onde ali iniciaram a imposição de sua cultura, educando-os para serem cristãos. Hoje as aldeias são necessárias para a existência desses povos enquanto ser vivo que tem a terra, a natureza como condição para tal. Mas o afastamento de suas aldeias que, por muitas vezes, é consequência das violências que sofrem na luta pela terra, não os(as) tornam menos indígena ou menos quilombolas. Essa é uma questão que precisa ser compreendida, bem como, é necessário criar estratégias para que essa condição não os(as) prive de direitos fundamentais.

Pensando na estrutura de Universidade faz-se um paralelo com o período colonial, quando o aldeamento era apenas uma forma de controle dos corpos e mentes para transmissão de um conhecimento único, de uma única religião. Mais uma vez se garante o acesso, mas sob a condição de aprender o conteúdo Ocidental, eurocêntrico que sempre ali esteve.

É necessário reconhecer que, assim como os jesuítas, que confinavam para catequizar, a Universidade abre as suas portas para o aprendizado de uma única ciência:

> a ciência ocidental induz ao exercício de isolamento do homem do mundo e da natureza, ainda que como estratégia metodológica, e isso provoca profundos dilemas existenciais, cosmológicos e epistemológicos aos indígenas que acreditam e se sentem membros inseparáveis e interdependentes da natureza cósmica (Luciano, 2019).

Dentro desse quadro que tem se pintado no Brasil, no qual existe um número expressivo de indígenas e quilombolas em contexto urbano ou rural, mas fora dos territórios demarcados pelo Estado, é preciso repensar as políticas afirmativas e sua garantia para àquelas populações, pois as distinções entre indígenas aldeados(as) e não aldeados(as) e quilombolas da mesma

---

[104] Censo 2022: População quilombola é mais jovem do que população total do país, 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39933-censo-2022-populacao-quilombola-e-mais-jovem-do-que-populacao-total-do-pais#:~:text=Cabe%20ressaltar%20que%20apenas%2012,%25)%20est%C3%A3o%20fora%20desses%20territ%C3%B3rios. Acesso em: 20 jan. 2025.

forma, gera conflitos importantes que "*beneficiam a quem?"*, como bem salientou Jawara Muon em sua fala, porque os(as) indígenas e quilombolas "*é que não é!"*

Para evitar que essas dificuldades acarretem evasão, reafirma-se que políticas de permanência efetivas, de acolhida, inclusão e pertencimento, relacionadas a apoio financeiro, acadêmico e social, tendem a ser tão importantes, quanto as de ingresso (Costa; Picanço, 2020).

Um estudo que analisou as 19 universidades federais do sudeste do Brasil[105] identificou que apenas cinco delas tinham setor exclusivo para tratar as políticas de ação afirmativa. Com relação às ações voltadas à permanência, todas ofertavam programas de apoio financeiro baseados em critérios sociais e apenas quatro em critérios raciais. Além disso, 10 tinham programas de apoio pedagógico para estudantes de baixa renda e seis ofereciam apoio pedagógico para estudantes com base em seu pertencimento racial. E, apenas oito abriram editais de iniciação científica para pessoas beneficiárias das ações afirmativas (Silva, 2019).

Junto a isso, outro fator importante levantado na pesquisa e que precisa ser considerado na política é a falta de formação dos(as) professores(as) sobre cultura afro-brasileira, africana e indígena. A UFRGS tem disponibilizado essa formação para àqueles(as) que estão assumindo o cargo, essa é aberta a todos(as) que tenham interesse, mas no caso dos(as) novos(as) é obrigatória, havendo ainda baixa, ou quase nenhuma, adesão dos(as) antigos(as). Lamentável que essa não seja prática comum nas IFESs que, de um modo geral, não têm se debruçado nessa questão. Corrobora-se com os(as) estudantes quando relatam situações vividas em sala de aula, que por falta de formação dos(as) professores sofrem com sua ignorância e preconceito. Isso quando são identificados(as), pois pelos relatos há um desconhecimento, inclusive, sobre suas presenças no ambiente universitário.

Pesquisa do Instituto Geledés em parceria com o Instituto Alana, intitulada *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*[106], revelou que 71% das Secretarias Municipais de Educação não aplicam a Lei 10.639/03. Buscou-se por estudo parecido sobre a Lei 11.645/08, sem sucesso, mas provavelmente sua aplicabilidade tenha os mesmos desafios da Lei anterior.

Servidoras e estudantes com que se conversou, foram unânimes ao afirmar que é condição *sine qua non* incluir nas bases curriculares disciplinas obrigatórias tanto para que indígenas e quilombolas se reconheçam no espaço acadêmico e entendam que sua presença ali

---

[105] Estudo esse disponível em:<https://doi.org/10.1590/198053145665> Acesso em: 15 jun. 2021.
[106] Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf Acesso em: 20 jan. 2025.

é importante, quanto para que professores(as) e colegas os(as) reconheçam como sujeitos históricos.

Alguns(algumas) ainda sugeriram a criação de licenciaturas específicas para indígenas e quilombolas aos moldes do que se tem na UFSC com o curso de Licenciatura Indígena, por exemplo. Se acrescenta a esta iniciativa, recente edital lançado, no início de 2025, para o curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola Nego Bispo, pela UFPE.

Outro fator que implica na permanência, dito por uma das servidoras, refere-se ao fato de as IFESs estarem *procrastinando aprendizados,* quando o assunto é formação para tornar o ambiente acadêmico mais receptivo aos novos sujeitos e oportunizar que se inicie um processo de interculturalidade necessária. Vale dizer que quando se pensa em formação, essa não deve estar restrita aos(às) docentes, mas ser extensiva aos(às) demais trabalhadores(as) das instituições.

Por isso, relação interinstitucional faz-se importante à medida que possibilita conhecer o que as outras IFESs têm feito de concreto pela política de permanência com e para indígenas e quilombolas. Como disse uma das servidoras "*a gente não precisa inventar a roda"*, se um programa de outra IFES está dando certo, ele poderá ser aplicado nas demais instituições, respeitando e adaptando às suas especificidades. Por isso, um diálogo constante entre as Universidades nesse sentido precisa ser pensado e construído constantemente.

A UFPel por meio da CODin, por exemplo, iniciou processo parecido do aqui sugerido, em outubro de 2024, com o objetivo de formar parcerias com as outras IFESs e Institutos Federais do RS. Foi criado, na ocasião, o Fórum Interinstitucional das Instituições Federais de Ensino da Região Sul. As reuniões têm ocorrido mensalmente para tratar das temáticas: ingresso e permanência, processo seletivo especial para estudantes indígenas e quilombolas, bancas de heteroidentificação, combate ao racismo, misoginia e assédio, entre outras[107].

Como observado neste trabalho, o MNU contribuiu incisivamente ao pôr em pauta discussões acerca de políticas sociais que considerassem apenas a questão de classe em detrimento da questão racial, desmistificando que ao garantir a primeira, a segunda estaria automaticamente contemplada. Ocorre que, numa sociedade estruturalmente racista, ainda e principalmente dentro do meio universitário, vê-se irrisório empenho para construir políticas de permanência que contemplem a questão racial, e, a construção do conhecimento baseado num projeto político-acadêmico aos moldes do que explicava Quijano (2015) sobre a colonialidade do poder e do saber, o que dificulta a efetivação daquelas políticas.

---

[107] Notícia disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/codin/2024/10/07/codin-realiza-encontro-com-ifsul-ifrs-e-unipampa/ Acesso em: 20 jan. 2025.

O fato de se ter hoje, no Brasil, 21% de professores(as) negros(as) lecionando no ensino superior (público e privado) e apenas 2,9% se identificam como pretos(as), o que corresponde a menos de 1/3 da proporção dos(as) autodeclarados(as) pretos(as) no país, demonstra que ainda se está muito aquém de uma sociedade equitativa. Por mais que esses números tenham aumentado nos últimos anos, vê-se inexpressivo, considerando um país cuja 55,8% da população se autodeclara negra, segundo PNAD (CRUB, 2024)[108]. E, em 2021, apenas 428 professores(as) indígenas, o que representa 0,09%[109] do total de professores(as) no ensino superior. Isso corrobora para esta carência de políticas específicas que atenda o(a) estudante negro(a) e indígena e que piora com a falta de referência desses grupos étnico-raciais nos corpos docentes em sala de aula. Ainda que se tenha a Lei 12.990/2014, que estabelece a reserva de 20% das vagas em concursos públicos federais para candidatos(as) negros(as).

Sobre isso, chama-se para essa discussão a avaliação certeira da estudantes Terezinha que vai dizer:

> Eu acho que a grade acadêmica ela tá muito desatualizada, em questão das bibliografias que eles passam pra nós. No Direito é tudo muito arcaico, muito antigo. As doutrinas, no caso, né? As leis são sempre atualizando e a gente tem que ir sempre conforme elas, mas quem traduz as leis, né? No caso das doutrinas, não existe nenhuma autora mulher nesse currículo. Não existe nenhum autor brasileiro. Geralmente são estrangeiros. Não existe nenhuma mulher negra, nenhuma autora mulher negra, entendeu? Então, eu acho que peca um pouco nisso também (*sic*).

A presente fala faz refletir sobre a necessidade da representatividade negra, feminina e indígena na sala de aula e nos conteúdos. Também traz um alerta para o fato de que não está acontecendo um aumento proporcional entre discentes e docentes daqueles grupos étnico-raciais, o que compromete uma necessária aproximação entre culturas e saberes e, consequentemente, a própria permanência estudantil. Petrolina Beatriz observa que a universidade

> enquanto espaço intelectual, científico, educativo e político não poderá continuar sustentando-se por muito tempo, enquanto tal, se se mantiver distante, desinteressada das questões que dizem respeito aos direitos humanos, ao diálogo entre culturas, aos direitos dos povos (Silva, 2003, p. 45).

A falta da formação sobre a temática, associada a falta de uma política de permanência que permeie todos os espaços acadêmicos, confirma duas ações apontadas de forma direta ou indireta na presente pesquisa: a apropriação étnico-racial e a invasão cultural.

---

[108] Informações obtidas por meio do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Disponível em: https://www.crub.org.br/apenas-21-dos-docentes-do-ensino-superior-sao-negros/ Acesso em: 21 jan. 2025.

[109] Número de indígenas no ensino superior é 5 vezes maior que em 2011, aponta levantamento. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/06/numero-de-indigenas-no-ensino-superior-e-5-vezes-maior-que-em-2011-aponta-levantamento.ghtml> Acesso em: 20 jul. 2023. Em 2025, buscamos por dados mais recentes, sem sucesso.

A apropriação ocorre desde a tentativa de fraudar o sistema de cotas autodeclarando-se negros(as), indígenas ou quilombolas para acessar à IFES, até a realização de eventos de acolhidas que exponham pessoas indígenas de forma pejorativa e estereotipada como aconteceu na UFSM, no início de 2024, conforme já mencionado neste trabalho.

Carla Ávila, em sua tese de doutorado, vai abordar a categoria pardo e o pardo não racializado nas bancas de heteroidentificação que permite a apropriação dessa modalidade de ingresso por pessoas brancas para acessar vagas que não são suas por direito. Ela faz relatos de sua experiência na composição das referidas bancas e constata ser "perceptível [...] a utilização do pardo não racializado que permite a candidatos brancos agenciarem um de seus sentidos (a mistura racial) na autodeclaração circunstancial como justificativa de serem sujeitos de direito da política" (Ávila, 2022, p. 103). Ou seja, quando é conveniente para acesso ao ensino superior, algumas pessoas utilizam a categoria parda racializada (pardo-negro) para conseguir uma vaga.

Sobre a invasão cultural, Freire mais uma vez entra na discussão, agora dizendo que é aquela

> onde o primeiro [invasor] atua, os segundos [invadidos] têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são "pensados" por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes à prescrição (1992, p. 41-2).

Essas práticas que mantém uma relação hierárquica de poder entre quem "educa" e o(a) que é "educado", entre a instituição e os(as) que ali chegam, tem como pano de fundo o etnocídio, principalmente por meio da assimilação, e o epistemicídio que sempre permearam as instituições daqui.

A entrada de novos atores tanto discentes quanto docentes negros(as) e indígenas, quilombolas, apesar de ainda ser de percentual baixíssimo no caso desses(as) últimos, já movimenta as águas paradas de um meio que estava bastante acomodado dentro de um conhecimento só.

Abrir às portas ao dissenso possibilita uma pluralização de seres e saberes, como diz Gomes (2018), e constrói as bases para a superação de uma academia, cujo currículo etnocida e epistemicida perpetua o cânone hegemônico (Passos, 2020). "A perpetuação de cânones hegemônicos tem sido confrontada ao passo em que um enfrentamento político-epistemológico é realizado por negras e negros comprometidas/os com deslocamentos e insurgências decoloniais sob o chão das escolas e universidades" (*ibidem*, n.p.).

> A presença de corpos negros em lugares do conhecimento, de forma horizontal e não hierarquizada como comumente é visto no Brasil em razão das desigualdades raciais,

> muda radicalmente o ambiente escolar e universitário. Não somente pela participação quantitativa, pela corporeidade, pelos diferentes níveis socioeconômicos, mas principalmente graças aos saberes, aos valores, às cosmovisões, às representações, às identidades que passam a fazer parte do campo do conhecimento (Gomes, 2018, p. 240-241).

O epistemicídio significa a desvalorização dos conhecimentos e saberes dos povos daqui e daqueles que vieram além-mar sequestrados de seu território e aqui escravizados. O etnocídio não significa necessariamente o extermínio do corpo de grupos minoritário, mas daqueles que "não falam idiomas, falam dialetos, que não praticam religiões, praticam superstições, que não fazem arte, fazem artesanato, que não tem cultura, tem folclore" (Galeano, 2002).

Abre-se aqui, um parêntese, para a emblemática fala de Jóg:

> Até agora eu tava ali apresentando um trabalho com a professora e ela me falou isso: "futuramente eu quero que você seja um professor aqui, porque você passou várias maneiras de ver a Enfermagem." Eu disse: olha, eu não vou ser professor, primeiro porque eu não gosto de ser professor e segundo que eu dificilmente vou conseguir meu espaço aqui, porque a academia é totalmente excludente, a academia não quer povos indígenas, não quer negros, não quer quilombolas, não quer o pessoal refugiado, não quer intercambistas, principalmente africanos como existe aqui, o pessoal excluí (*sic*).

Clastres, Antropólogo francês, foi quem criou o termo etnocídio como sendo "a destruição sistemática dos modos de vida e pensamentos de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição" (1982, p. 53-4), ou seja, dos modos de vida ocidental, eurocêntrico, aqui o múltiplo reduz-se ao único.

O autor francês parte do conceito de genocídio para construir seu conceito de etnocídio e ao fim vai nos dizer que: "o genocídio assassina os povos em seu corpo e o etnocídio os mata em seu espírito" (Clastres,1982, p. 54).

Clastres (1982) relaciona o Estado ao etnocídio, mas nem todo o Estado. Como exemplo, ele traz a máquina estatal dos Incas, que era extremamente desenvolvida, porém, permitia em alguns momentos que outras culturas, outras organizações permeassem seus mecanismos. Diferente do Estado na sociedade ocidental, porque o que faz o ocidente ser etnocida é o seu modo de produção, o capitalismo, ou seja, para o Antropólogo, entre os Estados, apenas o Estado Ocidental é essencialmente etnocida, pois ele precisa se expandir, precisa derrubar fronteiras aniquilando os diferentes para se manter hegemônico. Nesse cenário, Clastres vai dizer que, os indígenas teriam duas opções: ou se renderem à aculturação ou assimilação servindo de mão-de-obra do capital e sendo vítima do etnocídio, ou sucumbirem à morte física, sendo vítima do genocídio.

Pois na presente tese entende-se que indígenas, assim como quilombolas, têm uma terceira via, a etnogênese, ou o *processo de reafirmação étnica* (Luciano, 2006), capaz de

manter a resistência cultural desses povos também por meio da convivência entre diferentes culturas que ainda resistem, promovendo um ambiente de interculturalização no ensino superior através das políticas afirmativas.

A etnogênese indígena e quilombola seria a retomada das identidades desses grupos que por séculos foram caracterizadas como vergonhosas e arcaicas, algo do que não se orgulhar. A retomada do orgulho de ser indígena, de ser quilombola e de toda sua ancestralidade, "reassumindo e recriando as suas tradições" (Luciano, 2006, p.28), é o que caracteriza a etnogênese num contexto de etnocídio histórico. Talvez por esse movimento se tenha observado também, no último Censo do IBGE (2022), um aumento no número de autodeclarados(as) indígenas e, nos últimos Censos, autodeclarados(as) negros.

Nas palavras de Sarango, indígena do povo Saraguro do Equador e professor universitário:

> Creemos que ha llegado la hora de despojarnos de la ―vergüenza histórica‖, ha llegado la hora de ―salirnos del closet para identificarnos como somos y transformar dicha vergüenza en potencial que brinde alternativas de vida para la humanidad en este momento histórico cargado de una crisis civilizatoria que afecta al planeta entero (2015, p. 115).

Na mesma linha aproxima-se da discussão a *categoria político-cultural de amefricanidade* (fusão América mais África), da pensadora Lélia Gonzales (1988). Ao trabalhar a interseccionalidade entre classe, raça e gênero, dentro de um processo histórico e de como essas formas de opressão impactam a vida das pessoas, Lélia apresenta o conceito de amefricanidade, entre outras, como uma proposta de descolonização das identidades raciais que estão imbricadas com a identidade eurocêntrica. Seria uma possibilidade de libertação dessas amarras para um olhar que valorize suas heranças ancestrais, ao mesmo tempo que questiona a estrutura capitalista de dominação e opressão.

É necessário, então, pensar um espaço acadêmico de retomada das identidades ameríndias e afro-brasileiras dentro de um projeto do que Mignolo (2008) chama de *desobediência epistêmica*, a partir de uma opção descolonial, na qual se desvincula dos fundamentos conceituais do ocidente e da acumulação de conhecimento eurocêntrico. Para isso, o mesmo autor vai dizer que pretende

> substituir a geo e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas, ou seja, sua óbvia humanidade foi negada (Mignolo, 2008, p. 290).

Pensando nessa *desobediência epistêmica* aqui proposta, os espaços acadêmicos precisam criar estratégias para pôr em discussão as ausências de línguas, de saberes, de

conhecimentos, de tecnologias dos povos originários e tradicionais nos seus currículos. É preciso que institucionalmente essa universidade formada sob uma relação de conhecimento europeu e silêncio da população negra e indígena (Said, 1990), se permita sair da sua zona de conforto secular para atender a diversidade de culturas, raças, etnias, visões de mundo que tem se aproximado dos seus espaços.

Quando Gersem Luciano (2019), apresenta o conceito de *educação como manejo do mundo*, vai colocá-la no sentindo dos povos indígenas não negarem seus conhecimentos e saberes ancestrais em detrimento do conhecimento ocidental ou vice-versa. Mas, numa ideia de complementariedade e não de sobreposição, utilizá-la como forma de aperfeiçoamento, de qualificação, mantendo sempre o respeito à natureza como condição *sine qua non* para a preservação de sua própria existência. Nas palavras do autor

> A educação como manejo do mundo vem para contrapor a ideia de educação para manipulação, exploração, dominação e destruição do mundo, pois a ciência, embora busque a compreensão da natureza, é sempre para subjugá-la, dominá-la, explorá-la como se isso fosse possível em sua plenitude e, não para compreendê-la, respeitá-la, protegê-la e cuidá-la como algo tão imprescindível para a vida no planeta (Luciano, 2019).

Quijano (2005) dentro dessa linha, também sugere como alternativa, a destruição da colonialidade do poder mundial. A descolonização epistemológica que acaba com o perfil monocultural e monoepistêmico da academia, para dar caminho a uma nova comunicação intercultural, um intercâmbio de experiências e de significações, como base de uma outra racionalidade que possa almejar, com legitimidade, alguma universalidade.

É necessário pensar num aperfeiçoamento das políticas públicas para que os saberes da população negra e quilombolas, assim como dos povos indígenas, ocupem seu devido lugar nas instituições de ensino e na produção do conhecimento. Que corresponda efetivamente aos anseios daqueles povos, considerando a interculturalidade, o multiculturalismo e respeitando as suas diferenças. Isto supõe a possibilidade de uma diversidade cultural, que dê visibilidade aos diversos saberes ancestrais que carregam esses grupos e que contam a história do país.

A noção de complementaridade dos saberes trazida no conceito de *educação para o manejo do mundo*, de Luciano (2019), se assemelha ao entendimento que Sarango (2015) tem de interculturalidade como sendo

> una propuesta de convivencia humana entre los diferentes, desde los pueblos originarios de Abya Yala. No se trata de incluir a alguien o absorber a alguien, se trata de coexistir como somos, en espacios donde quepamos todos. La interculturalidad con equidad, aún es un ideal, es nuestra utopía ya vivida y creemos que de toda la humanidad [..] la Interculturalidad alude a una nueva forma de relación social horizontal, individual y colectivamente hablando, como producto de la implementación del Estado plurinacional. Como principio y praxis, es la interrelación,

> coexistencia, convivencia de pueblos diferentes en espacios y tiempos (pacha) conjuntos pero con equidad. (2015, p. 105-08).

Porém, faz um alerta sobre a corriqueira trampa da "interculturalidad disimulada [que] es uma especie de interculturalidad formalizada que esconde la vigência de la organización social racial colonial" (Sarango, 2015, p. 109, grifos nossos), e desconsidera a equidade, ainda que teoricamente a defenda. Ela é também *subordinada*, pois segue ocultando "la profunda desigualdad de clases imperante, porque sigue fomentando en su seno una sociedad piramidal organizada en escala de clases sociales desde las más altas hasta las más bajas que constituimos los sectores excluidos económica y culturalmente" (*Ibidem*). E que, por último, é *folclórica*, caracterizando-se

> por usar de los pueblos originarios y afros, ya como colectivos o como individuos, sus valores culturales, su vestimenta, su culinaria y sus lenguas para hacer auto propaganda, para promocionarse, para ridiculizar, para reírse y para obtener recursos económicos en otros países exhibiendo la ―barbarie‖ y a veces lo ―misterioso‖ y lo ―exótico‖ de estos pueblos (*ibidem*).

Esta última característica da *interculturalidade folclórica* remete, mais uma vez lembrar da fala indignada do estudante indígena sobre a acolhida dos(as) novos(as) discentes organizada pela UFSM, que teve apresentação cultural indígena, sem indígenas, com suas vestimentas sagradas, sem que o sagrado ali estivesse.

Já a *interculturalidade dissimulada* dentro do que nos explica Sarango (2015) vai ao encontro da expressão dita pelo estudante Jawara Muon: *Pra inglês vê!* (*sic*), sobre a Comissão Interdisciplinar de Permanência de Indígenas e Quilombolas, mas que pode ser utilizada para tantas outras práticas que não convergem com discursos institucionais progressistas.

Bell hooks colabora com a construção de um panorama diferente no ambiente educacional por meio de um multiculturalismo que obriga educadores(as) a reconhecer os limites de uma educação verticalizada, parcial e preconceituosa e diz que, "quando nós deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem" (hooks, 2017, p. 63).

Considerando que, "la UNIVERSIDAD es la institución más longeva e instrumental en la construcción de la hegemonía capitalista [...] es criatura del Paradigma Civilizatorio Occidental en su expresión más antihumana, antiética, insostenible, crítica y final como es el capitalismo" (Sarango, 2015, p. 106), é necessário impulsionar uma mudança radical protagonizada não apenas por educadores(as), mas por todas as pessoas que fazem parte dela.

Freire (1992), no ensaio *Extensão ou Comunicação?*, apresenta a concepção de radicalidade humanizadora. Apesar de tratar ali especificamente do Engenheiro Agrônomo, pode seu exemplo ser estendido para as demais profissões. No ensaio, Freire, faz uma análise do quefazer do(a) trabalhador(a) social sob dois aspectos: o sectário e o radical, sendo este último capaz de construir os alicerces para a emancipação humana por meio de práticas dialógicas transformadoras.

A radicalização é "sempre criadora pela criticidade que a alimenta [...] é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que as pessoas fazem na opção que fizeram, as engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva" (Freire, 1991, p. 25). Ser radical implica no verdadeiro comprometimento com a transformação social, lutando não pelas, mas em conjunto com as camadas populares. O (a) trabalhador (a) radical não é libertador (a) de homens e mulheres, é sim fomentador (a) da libertação a partir de um processo coletivo, a partir do contato direto e constante com as camadas oprimidas. "Se a sectarização [...] é o próprio do reacionário, a radicalização é o próprio do revolucionário" (Freire, 1991, p. 27).

Para uma práxis radical dos(as) trabalhadores(as) da educação faz-se necessário considerar os saberes que adentram o espaço educacional, isso requer ouvir suas vozes, dialogar com elas dentro de uma relação de horizontalidade, de dialogicidade que "problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação" (Freire, 1992, p. 51).

Nesse sentido, a atuação profissional passa por constante reeducação, porque "a ideologia pequeno-burguesa que os 'atravessou', em sua condição de classe, interfere no que deveria ser a sua prática revolucionária, que se torna assim contraditória de sua expressão verbal" (Freire, 1981, p. 141).

Portanto, o (a) trabalhador (a) social radical, enquanto ser histórico, tem a tarefa também histórica e coletiva de "criar uma hegemonia que se oponha a da burguesia. O que compreende a formação de uma camada de intelectuais organicamente ligada ao proletariado" (Franco, 1985, p. 115).

Com relação às Universidades como espaços fomentadores do projeto de ruptura com a ideologia dominante e do papel dos(as) trabalhadores(as) nesse sentido, aproxima-se do diálogo uma análise feita por Netto que, apesar de tratar especificamente do(a) Assistente Social, assim como o fez Freire com o Engenheiro Agrônomo, é também importante para pensar um quefazer radical dentro daquele espaço:

> No espaço universitário tornou-se possível a interação intelectual entre Assistente Sociais que podiam se dedicar à pesquisa sem as demandas imediatas da prática profissional submetida às exigências e controles institucional-organizacionais e especialistas e investigadores de outras áreas; ali se tornaram possíveis experiências-piloto [...] destinadas a verificar e a apurar os procedimentos interventivos propostos sob nova ótica. [...] coube a tendências vinculadas à perspectiva da intenção de ruptura, de um lado, fomentar uma interlocução nova (porque envolvente, co-responsabilizada e fecunda, tendente à paridade entre os interlocutores), entre Assistentes Sociais, Historiadores, Filósofos, Sociólogos, Antropólogos, Economistas, Jornalistas, etc, e, doutro, procurar uma relação prático-operativa inovadora com os envolvidos (a 'população') nas suas experiências (buscando uma interação intencionalmente sem subordinações ou tutelas com os seus utentes) (2004, p. 251).

Já Simionatto, vai abordar as fases do Movimento de Reconceituação do Serviço Social que

> se desenvolverá a partir de várias vertentes, desde as de natureza nitidamente desenvolvimentista até as que, de forma mais radical, propunham a criação de um Serviço Social comprometido com a realidade dos povos latino-americanos, cujo referencial deslocava-se da visão funcionalista para a perspectiva dialética (1995, p. 177).

Construir uma *radicalidade transformadora* requer um quefazer que questione e reveja as "cartilhas" já criticadas por Freire (1981), que contam uma imagem invertida das histórias daqui, e não evidenciam, por exemplo, o fato de a sociedade ser fundada no genocídio e escravidão dos povos indígenas e africanos para cá trazidos à força.

Neste percurso é importante refletir sobre os três desafios apontados por Streck (2009), dentro de uma corrente freiriana, para constituir caminhos de superação dessa realidade, por meio de um processo de construção histórico-dialético.

O primeiro passo seria *escutar as vozes do dissenso* que se manifestam como resistência, quer dizer: dar voz, construir espaços coletivos que possibilitem o encontro de todos, todas silenciados(as) e invisibilizados(as) pelo sistema que tem a dicotomia exclusão/inclusão[110] como uma de suas bases fundantes, a fim de construir *estratégias pedagógicas* que contemplem as pautas daquelas vozes.

Depois, *transformar o espaço educacional em um ethos humanizador*, e aqui da educação básica ao ensino superior. Este ethos, segundo o autor, assemelha-se à construção de uma casa, que precisa ser sonhada, considerando a vida e relações sociais concretas das e entre as pessoas; projetada, nesta fase entraria então o conhecimento técnico a partir da realidade

[110]Para melhor entendimento da relação exclusão/inclusão necessária para a manutenção do capitalismo ler OLIVEIRA, Avelino da Rosa**. Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

econômica, política e social que se apresenta; e por último, cuidada, através da amorosidade, é fundamental resgatar o amor às pessoas, ao mundo, à natureza que acolhe.

E finalmente, *assumir a convivência de temporalidades*, entendendo que a educação é uma construção histórica e se faz através do encontro dos tempos passado, presente e futuro. Não se pode pensar numa educação sem considerar as diversas culturas, realidades econômicas e sociais, as visões de mundo que se encontram nos espaços de ensino. Aqui, Streck dialoga com o conceito de transmodernidade, de Enrique Dussel, que não é nem modernidade, pois ela promoveu a invisibilidade e o silenciamento do outro e nem pós-modernidade, "porque paradoxalmente esta modernidade desenvolveu um princípio emancipatório que foi e continua sendo importante para a nossa realidade. A transmodernidade é a possibilidade de pensar além de uma e de outra" (Streck, 2009, p. 97).

As lutas dos movimentos negro, indígena e quilombola por reconhecimento e reparação histórica que se materializou também através da Lei de Cotas, precisam seguir caminhando para a desconstrução do racismo epistêmico dominante nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2013), que invisibiliza intelectuais negros(as), indígenas e quilombolas.

O meio acadêmico, por si só, não irá considerar que "é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. […] tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos" (Quijano, 2005, p. 126). Impulsionar esse processo de construção também deve ter o protagonismo dos movimentos organizados pelas minorias políticas, com o apoio de toda a sociedade comprometida com suas lutas, e exige uma tomada de consciência crítica.

Então, ainda que se tenha, nestas últimas décadas, avançado no acesso à educação por meio das políticas de ação afirmativa, a realidade está muito aquém no que tange a permanência estudantil referente aos(às) estudantes indígenas e quilombolas, que têm uma perspectiva política, econômica e social diferente da capitalista.

Neste contexto, a partir de um viés descolonial, crítico, antirracista, anticapitalista, é necessário, ainda, que tome força a luta das minorias políticas organizadas pelos movimentos negro, indígena e quilombola como impulsionadores de políticas que garantam uma reparação histórica para a sua população e para os povos originários, e nela deve estar prevista a permanência no ensino formal.

A educação foi o caminho escolhido, principalmente por aqueles movimentos, para pensar a equidade numa sociedade submersa em desigualdades econômicas, sociais e raciais. Da mesma forma, "a emancipação entendida como transformação social e cultural, como

libertação do ser humano, esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, com todas as tensões e contradições próprias desse processo" (Gomes, 2019, p.40).

Ainda que conquistas relevantes tenham eclodido de processos de lutas, não têm sido suficientes para além do acesso, a permanência e conclusão no e do ensino superior. O que ainda se observa dentro das IFESs é um *apartheid* de poderes e saberes baseados nas questões de classe e raça, além nas questões de gênero, no qual há um apagamento dos conhecimentos trazidos também pelos povos tradicionais e originários, assim como as produções acadêmicas de teóricos(as) negros(as) indígenas e latino-americanos(as).

A mudança de perspectiva faz-se urgente para pensar uma universidade multicultural, diversa, plural, que seja transgressora do modelo capitalista, modelo esse que é assimilado e reproduzido dentro do meio acadêmico como próprio das camadas populares, como próprio de países colonizados e explorados, como o Brasil.

Dialogando novamente com Sarango (2015), concorda-se quando o autor apresenta como alternativa um espaço que não é homogêneo, que busca a construção e desenvolvimento de saberes no meio acadêmico, a partir das diferentes visões de mundo, o qual denomina de Pluriversidade, ou seja, é

> la Institución Originaria Intercultural de Educación Superior (IOIES). Espacio comunitario - académico de aprendizajes mediante el diálogo de saberes y ciencias desde los diversos paradigmas civilizatorios en igualdad de condiciones (Tinkunakuy), es decir, con equidad epistémica con el fin supremo de llegar a la Sabiduría [...] Institucionalidad originaria que bien puede servir de alternativa para enfrentar la crisis civilizatoria en la que nos encontramos. Alternativa de producción de pensamiento inspirado en la vida y para la vida (2015, p. 107)).

A partir de todos os conceitos com os quais se trabalhou até aqui, e considerando o protagonismo dos(as) estudantes indígenas e quilombolas no meio acadêmico que vai, desde suas presenças propriamente ditas, até as lutas ali travadas, apresenta-se aqui um conceito que relaciona: 1) o processo de consciência crítica; 2) a coletividade por meio da organização daqueles(as) estudantes; e 3) a possibilidade de uma dialogicidade entre estes grupos étnico-raciais que contribua para a *Pluriversidade* por meio da descolonialidade do poder e do saber que, ao pôr em xeque a instituição mais longa a serviço da ideologia dominante, permite construir as bases que contribuam para a transformação social.

Assim, para avançar na luta anticapitalista e antirracista que tem sido travada desde que o primeiro europeu pôs os pés em terra indígena, é preciso pensar numa permanência acadêmica que, além de garantir as condições materiais (alimentação, transporte, moradia etc.), considere as condicionalidades culturais e epistêmicas por meio da transcoletividade dialógica protagonizada por estudantes indígenas e quilombolas com a participação de todos e todas, e

que assuma a construção de um projeto acadêmico-político descolonial, que compreenda e permita pensar e agir para além do capital (Mészáros, 2008).

Uma Universidade Tawa proposta nesse trabalho prevê, portanto, a construção da luta unificada. Diferenças étnicas (indígenas do Sul *versus* indígenas do Norte e indígenas *versus* quilombolas) precisam ser superadas nesse contexto, para que os grupos étnico-raciais protagonistas aqui, se reconheçam enquanto minorias políticas, enquanto classe, mantendo suas especificidades, num movimento transcoletivo que tenha por princípio a dialogicidade, aos moldes freirianos, entre saberes diversos e plurais na luta por objetivos em comum: uma Universidade que seja a casa da transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: todos(as) precisam de todos(as)

A caminhada que me permiti trilhar, na aplicação da pesquisa com as servidoras federais e as etnias indígenas e quilombolas, com quem tive a oportunidade de dialogar, foi gerando uma série de inquietações, dúvidas e fortalecendo a vontade de buscar por informações sobre esses grupos a partir deles mesmos, de suas falas e suas percepções sobre o tema da presente tese.

Por isso, a metodologia escolhida, dentro de uma perspectiva que oportuniza o diálogo entre os atores da pesquisa, foi fundamental para que, à medida que questionava, pudesse ir exercitando a escuta, o que me permitiu, além de ouvi-los, provocar uma reflexão conjunta com eles sobre os entraves e as possibilidades de uma política de permanência estudantil específica.

A realidade por mim experenciada, antes mesmo de iniciar o doutoramento devido a minha inserção profissional nas políticas afirmativas, somada aos anos de cobranças sistemáticas da Universidade referente ao desempenho acadêmico de indígenas e quilombolas e às suspensões de programas estudantis devido a isso, principalmente se tratando do PBP-MEC, que finda imediatamente após o prazo de permanência esgotado, foi que surgiu o tema desta pesquisa e o seguinte problema: Quais são os elementos que estão interferindo no alcance dos objetivos do PBP para estudantes indígenas e quilombolas, nas Universidades Federais do RS, considerando a previsão de acompanhamento daqueles(as) no que se refere à situação de vulnerabilidade socioeconômica e à adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico?

Através das peças que foram aparecendo durante a pesquisa foi possível ir montando o quebra-cabeças ainda inconcluso, pois a realidade que se apresenta é dinâmica, não linear e repleta de contradições, com avanços e recuos próprios de uma instituição que se movimenta a serviço do capital.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu constatar que os(as) estudantes são atravessados(as) por diversas violências no seu cotidiano acadêmico e fora dele, que refletem diretamente na sua saúde mental, na convivência coletiva e obviamente no aproveitamento acadêmico. Assim, cai por terra a ideia pautada no senso comum de que apenas contemplando-os(as) com programas estudantis de transferência de renda seria o suficiente e que a falta da contrapartida, considerada como a conclusão do curso, teria como causa a carência de empenho individual.

Portanto, se antes de iniciar o doutoramento a pergunta era: por que mesmo com o leque de programas estudantis com os quais são contemplados(as) os(as) estudantes indígenas e quilombolas eles(as) não conseguem atingir o aproveitamento acadêmico mínimo para concluírem suas graduações? A pergunta agora é: Quais caminhos seguir para que a política de permanência estudantil adquira caráter de totalidade e possibilidade de ações que contemplem superar àquelas violências que aparecem dentro da interseccionalidade de classe, raça, etnia e gênero?

Servidoras e estudantes concordam que sem os programas estudantis, que preveem repasse em dinheiro, não é possível democratizar a permanência no espaço acadêmico. Por isso, programas como o PBP-MEC são fundamentais para que motivem os(as) estudantes a ingressarem e a permanecerem, mesmo que alguns(algumas) avaliem que o valor mensal é insuficiente para se manterem longe dos seus territórios e dentro de uma estrutura elitizada, que requer materiais específicos e caros, a depender do curso de graduação.

Nesse sentido o limite orçamentário dos últimos anos prejudicou o andamento do programa, sendo preciso criar critérios entre os sujeitos de direito para contemplar àqueles que apresentavam maior vulnerabilidade (mães e àqueles(as) estudantes que estavam a mais tempo esperando, foram alguns dos critérios mencionados para entrar na realização do sorteio do PBP-MEC). Outro fator relevante trata do prazo de permanência do programa onde, ao considerar a temporalidade sob diferentes perspectivas e cosmologias dos grupos étnico-raciais atendidos, percebeu-se que não tem sido o suficiente para contemplar um percurso acadêmico equitativo.

Da mesma forma, constatar a falta de profissionais, de materiais e espaço físico nos setores que trabalham diretamente com a política, somado a rotatividade de chefias e demais servidores(as), a interrupção de projetos, e a não preservação da história daqueles setores resulta numa política impessoal, fragmentada, descontinuada e focalizada no sentido de “apagar incêndio” (*sic*).

Assim sendo, a política de permanência específica para indígenas e quilombolas, que por meio do PBP-MEC prevê fiscalização e acompanhamento, precisa ser efetivada como Lei federal da mesma forma que a Lei de Cotas, para que não fique a mercê de qualquer governo.

Pensar em estratégias que torne a política de permanência uma política de estado brasileiro, construindo-a por várias frentes de trabalho dentro do ensino, pesquisa e extensão em todos os espaços da academia, foram algumas das sugestões elencadas na pesquisa. Isso requer sensibilidade dos(as) gestores(as) para com esses outros sujeitos e suas formas de ser e viver, e sensibilidade, também, dos(as) professores(as) e técnico(a)-administrativos(as) para que "planos de ensino a partir de práticas metodológicas e avaliativas reflexivas" (*sic*) sejam operacionalizadas, dentro de uma mudança radical que altere regulamentações e regimentos para esse fim.

Entendo, que a perspectiva de totalidade necessita estar presente, desde o planejamento dos programas e projetos até o seu monitoramento e avaliação para que a política de permanência estudantil possibilite que todas e todos os(as) estudantes tenham um percurso acadêmico compatível com as condicionalidades dos programas.

Ao afirmar isso, respondo o problema de pesquisa afirmando que o PBP-MEC não tem se constituído como programa que contempla, principalmente, um acompanhamento por meio de ações complementares que impulsionem o desempenho acadêmico. Sobre a questão econômica, mesmo o valor mensal do programa tendo aumentado de R$900,00 para R$1400,00 em 2023, considerando os valores com materiais didáticos e que parte do programa é destinado pelos(as) estudantes às suas comunidades e aldeias, torna-se ainda irrisório.

Mais uma vez identifica-se a dificuldade em materializar documentos oficiais que garantam políticas para as minorias. Se a Portaria que institui o PBP-MEC aparece como uma possibilidade de política equitativa, quando as IFESs iniciam sua implementação, ações "se perdem". Ou seja, a maioria delas não criou a Comissão Interdisciplinar de Permanência de Indígenas e Quilombolas prevista na Portaria, condição para adoção do programa; e a pesquisa evidenciou que ações complementares específicas para a permanência daqueles grupos étnico-raciais também não estão entre as prioridades institucionais.

Isso comprova que na sociedade brasileira, onde há instituições que não estão dispostas a renunciar a privilégios para atender as minorias políticas, não bastam Leis, Normas, Regulamentações, Decretos, Portarias, é necessário direcionar a lupa da fiscalização para o interior dessas microestruturas de poder que excluem, silenciam e apagam os(as) outros(as). Portanto, sem que haja estratégias de acompanhamento, de formação e de fiscalização numa parceria MEC e IFES para além de números, com a participação direta dos(as) discentes,

seguiremos com políticas e programas lindos na essência, mas que na prática são “prá inglês vê!” (*sic*).

Algum movimento ainda em fase embrionária pode ser observado nesse sentido, como a elaboração da Minuta de Portaria que instituirá o Comitê de Monitoramento e Avaliação do Programa de Bolsa Permanência, no âmbito do Ministério da Educação. Entretanto, o fato de não ter se dado andamento aos trabalhos do mesmo, demonstra, mais uma vez, a precariedade da política de permanência na questão do monitoramento, avaliação e seu acompanhamento.

Por estas carências de espaços coletivos para debater a política dentro e fora das IFESs que, durante os diálogos com os(as) estudantes, a presente pesquisa teve plena aceitação e foi mencionada por eles(as) como um instrumento importante para se somar a luta por uma permanência, cujas ações considerem suas reivindicações.

Num contexto de vários percalços: como o golpe de 2016, o avanço da extrema direita, como o freio e desmantelamento de várias políticas, como a pandemia, somados às questões internas da IFESs, que não pensam em um programa de permanência construído de forma participativa, contemplando todas as diversidades, são fortes determinantes para esse não avanço da política de permanência.

Antes disso, quando houve uma sequência de estadistas progressistas, mudanças estruturais não foram realizadas, a oportunidade de tornar lei programas fundamentais foi perdida nesse período. Vide o próprio PBP-MEC que se manteve no status de programa e teve perdas importantes nos anos subsequentes.

Porém, em meio a tantos retrocessos, o importante é que o campo de disputa segue aberto. Dados comprovam que a presença de indígenas e quilombolas nas IFESs é realidade e tem crescido desde a Lei que originou as políticas afirmativas, provavelmente será visto esse mesmo crescimento entre os(as) quilombolas após a atualização da Lei. Estudantes resistem em meio ao ambiente hostil que cria a todo o momento estratégias para expulsá-los(as), ao mesmo tempo que alguns(algumas) servidores(as) ombreiam com eles(as) na luta por equidade. Esses(as) são os(as) trabalhadores(as) radicais, tão bem definidos por Freire (1992). Professores(as), técnicos(as)-administrativos(as) que num movimento contra-hegemônico cunham ilhas que oportunizam dar visibilidade e importância às culturas, cosmologias, tradições e epistemologias dos povos daqui.

Essas ilhas são porto-seguro, elas aquilombam, aldeiam, permitem participação ativa e construção dialógica por meio da coletividade. São poucas, pequenas e quase sem estrutura se comparadas ao imenso continente acadêmico conservador, mas como disse Jawara Muon: “a gente já tá acostumado com isso [risos] pra gente nada é fácil”. Assim, o que importa é a

organização coletiva e a qualidade das ações, olhando para um horizonte onde seja possível construir pontes capazes de ligar as ilhas ao continente ressignificado, sem as violências que matam mentes e corpos.

Na caminhada, observei que quando a questão é estrutural cada passo dado é importante. E, assim, num andar coletivo, olha-se para trás e percebe-se o quanto se andou, e dá um fôlego! Ainda que o caminho pela frente seja longo e tortuoso.

Nesse processo de ebulições metodológicas e epistêmicas de construção dessa tese, a todo o momento eu lembrava da frase: "talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico" (Freire, 1991, p. 23). Pois nas palavras desse operário me enxerguei. Ao transitar da perspectiva eurocêntrica, que me acompanha desde sempre, para as epistemologias dos povos daqui do sul – ainda que eu não tenha entendido todas as palavras, ainda que me faltem anos de conhecimento, reflexões e trocas coletivas – me descobri imersa num senso comum que reproduz preconceitos, discriminações, que destrói vidas e, ao descobrir-me, tenho trabalhado no sentindo de tornar-me crítica, de tornar-me antirracista que, na sociedade assim estruturada, é um processo que nunca está concluso.

Ao olhar para traz, são 15 anos que tenho, dentro da UFPel, a permanência estudantil como principal demanda. Garantir que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica acessem o ensino superior e tenham percurso acadêmico digno me tornou uma profissional realizada, ainda que não seja tarefa fácil.

Ao mesmo tempo, observo que a não proximidade das Assistentes Sociais da PRAE/UFPel com estudantes indígenas e quilombolas que passaram a ocupar os espaços acadêmicos, sempre me gerou inquietudes. Ao sermos colocadas, pela instituição, como profissionais cuja prioridade era realizar análise socioeconômica para acesso à Universidade e aos programas estudantis, permitia esse distanciamento. Afinal, para que demandar as Assistentes Sociais se os programas são concedidos àqueles(as) estudantes sem a necessidade de comprovação de renda e se não havia uma preocupação relevante da instituição, a ponto de conceber medidas concretas com relação ao prazo nos programas de permanência e acompanhamento?

Então, mantém-se as Assistentes Sociais na avaliação da documentação para ação-afirmativa e permanência, exceto para indígenas e quilombolas, submersas numa demanda extremamente desgastante e burocrática. Também é consequência disso o adoecimento das servidoras, realidade da PRAE/UFPel, mas não só, como constatei nos diálogos com as

profissionais das demais IFESs aqui do Sul, que compartilham do mesmo sentimento, ainda que o maior motivo seja: a grande demanda de público e a pouca estrutura e recursos humanos disponíveis.

Em vista disso, é fundamental que a instituição nos considere como profissionais que trabalham com a perspectiva da totalidade já comentada, e, assim, nossa atuação deva se dar de forma integrada, considerando aspectos sociais e econômicos, mas da mesma forma culturais, étnicos, raciais, de gênero, emocionais etc., com todos(as) os (as) estudantes e também servidores(as).

Encaminhando para a finalização deste trabalho, afirmo que só haverá uma política de permanência visceral quando esta fizer parte da coluna vertebral da IFES, quando todos os espaços institucionais estiverem permeados por ações de inclusão e equidade, que contemplem todos(as) os(as) estudantes. É preciso trabalhar com o que se tem, nos espaços que existem, com as pessoas que se somam, mas sempre na luta por mais. Luta esta que requer um movimento de transcoletividade dialógica, para formar a Pluriversidade que se almeja ou a que chamo de Universidade Tawa, quer dizer: uma Universidade que seja a casa de transformação para estudantes indígenas e quilombolas também.

Em meio a grupos diversificados, diversos entre si e dentro de si, sugiro como proposta a transcoletividade dialógica como caminho para a inclusão e a valorização da multiplicidade de etnias, raças, epistemes e culturas em todos os espaços da Universidade.

A transcoletividade aqui proposta exige um compromisso contínuo com o reconhecimento, o respeito e a valorização das contribuições de todas as coletividades e entre elas por meio de relações dialógicas – sem abrir mão das suas especificidades – na construção da política de permanência equitativa e transformadora, porque todos(as) precisam de todos(as).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo L. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ALBERTI, Verena. **O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 4 [f]. Disponível em: [https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6697/1394.pdf] Acesso em: 03 mai. 2023.

Ahlert, Alvori. O neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil nas décadas de 1980 e 1990**. Horizonte –** Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, v. 4, n. 7, p. 125-

140, dez. 2005. DOI: 10.5752/531. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/307713902_O_neoliberalismo_e_as_politicas_educacionais_no_Brasil_nas_decadas_de_1980_e_1990.] Acesso em: 15 fev. 2022.

ALMEIDA, Alfredo W. Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011. 196 p. ISBN: 978-85-7883-148-6

ARRUTI, José Maurício. O quilombo entre dois governos. **Tempo e Presença**, n.330, jul/ago, 2003. Disponível em: [https://www.academia.edu/5285180/O_quilombo_entre_dois_governos_2003_] Acesso em: 15 dez. 2024.

ÁVILA, Carla Silva de. **Os dilemas da categoria "pardo" nas políticas de ações afirmativas de corte racial no sul do RS** / Carla Silva de Avila. – Pelotas: UCPEL, 2022.

AZEVEDO, Maurício Luiz. **A toupeira invisível:** marxismo negro &cultura antimarxista em Ralph Ellison. Porto Alegre: Editora Figura de Linguagem, 2018.

BALIBAR, Étienne; WALLERSTEIN, Immanuel. **Raça, nação, classe**: as identidades ambíguas. Tradução de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social** – fundamentos e história. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008. v.2 (Biblioteca Básica de Serviço Social)

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência**. Rev. bras. Estud. pedagog**., Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018. Disponível em: **[**http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317] Acesso em: 10 jan. 2021.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, v. 24, n.2, p. 247-273, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/eaa/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprrpp] Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Lei Federal nº 10.639/2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática **"História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm] Acesso em: 04 jun. 2022.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**.Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** -REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm] Acesso em: 06 jul. 2023.

_____. Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm] Acesso em: 19 jan. 2021.

_____. Lei nº 13.005 de 2014. **Aprova do Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014] Acesso em: 19 de jan. 2021.

_____.Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm]> Acesso em: 19 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoes/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file] Acesso em: 19 jan. 2021.

_____. Portaria normativa nº18 de 11 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf] Acesso em: 19 jan. 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: [https://repositorio.usp.br/item/001465832] Acesso em: 04 mai. 2023.

CAVALCANTE, Isabella. **Movimentos de estudantes quilombolas pede aprimoramento da Lei de Cotas**. Metrópolis, Brasília-DF, 14 nov. 2023.

CESÁIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1ª ed. Lisboa: livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. (Org). **O Educador: Vida e Morte**. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. p. 51-70.

CLASTRES, Pierre. Do etnocídio. In: **Arqueologia da violência**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Conselho Coordenador de Ensino da Pesquisa e da Extensão – COCEPE. **Resolução nº 15 de 07 de maio de 2015**. Dispõe sobre a abertura de vagas específicas em curso de graduação da UFPel (estudantes indígenas e quilombolas). Disponível em [https://wp.ufpel.edu.br/cra/files/2015/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-15-2015-COCEPE.pdf] Acesso em: 22 jan. 2021.

COSTA, Andrea Lopes da; PICANÇO, Felícia. Para além do acesso e da inclusão: impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no ensino superior. **Novos Estudos** - CEBRAP, 39(2), p.281–306, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.25091/s01013300202000020003] Acesso em: 15, jun 2021.

DEVULSKY, Alessandra. Estado, racismo e materialismo. In: **Marxismo e questão racial**. Silvio Almeida (Org.). São Paulo: Boitempo, 2016. p. 8-17.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, número 010, Universidad de Aarhus, Latinoamericanistas, 2005. Disponível em: [https://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf] Acesso em: 20 mai. 2021.

FALEIROS, Vicente P. **O que é política social**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020. 320p.

FERREIRA, Sibelle de Jesus. 'Nós, mulheres negras': a participação do movimento de mulheres negras brasileiras na Conferência de Durban. In: **Encontro Nacional de História Oral**, XV, 2020, Belém. Anais. Disponível em: [https://www.encontro2020.historiaoral.org.br/anais/trabalhos/trabalhosaprovados#S] Acesso em: 28, ago. 2021.

FRANCO, Augusto de. **Autonomia e Partido Revolucionário**. Goiás: Ferramenta, 1985.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. v. 24. (Coleção O mundo hoje)

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 184 p.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2.ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. 142p.

GALEANO, Eduardo. Os Ninguéns. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9.ed. Porto Alegre:L&PM, 2002.270p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. - 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Arilson dos Santos; SCHIAVON, Carmen G. Burgert. O protagonismo histórico das organizações negras na luta pela educação e as dificuldades na ampliação da lei 10.639/03. **Revista Latino-Americana de História.** Vol. 2, n.6, p. 249-260, ago, 2013.Disponível em: [https://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/193/147] Acesso em: 13 abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

_____. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-247.

GORENDER, Jacob. Introdução à Crítica da Economia Política. In: **O Capital***:* Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro. Tradução de Edgard Malagodi *et.al.* 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986. v. 1 e 3. (Os economistas). p. 2-23.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GROSFOGUEL, Ramon. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 19, p. 31-58, jul-dez, 2013.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 224 p.

_____. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 224 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. 283 p.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Orgs.). **Política Social no Capitalismo**- tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-43.

_____. Questão social no capitalismo. **Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social** – ABEPSS, 3. Rio de Janeiro: Ed. Grafine, jan – jun., 2001.

IANNI, Octávio. A questão social. **Revista São Paulo em perspectiva**, v.5, n. 1. São Paulo, set-out-nov, 1989.

IASI, Mauro Luis. **Ensaios sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **Processo de Consciência**. 2. ed. São Paulo: CPV, 2001.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Quilombolas. 06, nov. 2024. Disponível em:[https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/quilombolas#:~:text=As%20comunidades%20quilombolas%20s%C3%A3o%20grupos,tradi%C3%A7%C3%B5es%20e%20pr%C3%A1ticas%20culturais%20pr%C3%B3prias.] Acesso em: 09 jan. 2025.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília-DF, INEP/MEC, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf] Acesso em: 10 jan. 2025.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. *et al.* (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

LÊNIN, Vladimir. **O Estado e a Revolução**. Tradução de Aristides Lobo. São Paulo: Hucitec, 1987. (Clássicos)

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Povos indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam?** Rio de Janeiro: Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, 2012. Disponível em: [https://flacso.org.br/files/2015/03/30GEA_OPINIAO_N5.pdf] Acesso em: 15 ago. 2023.

LOPES, Alessandro B; CADAVAL, Roberta de S. Entre a comunidade e a Universidade: Augusto Ópë da Silva e a luta dos povos indígenas pelo acesso ao Ensino Superior. In: **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 8, n.2, p.386-394, jul./dez. 2014. Disponível em: [https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/51313/32630] Acesso em: 15 dez. 2024.

LUCIANO, Gersem dos S. Educação para manejo do mundo. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/racs.v4i0.59074. Disponível em: [https://revistas.ufg.br/racs/article/view/59074] Acesso em: 15 ago. 2023.

_____. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Miseo Nacional, 2006. Revista Espaço Ameríndio. 232p. (Coleção Educação para Todos, Série Vias do Saberes, n.1) Disponível em: [https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/5174] Acesso em: 19 nov. 2024.

MACHADO, Vanessa. **Lei de cotas no ensino superior e racismo institucional**: conhecendo o trâmite legislativo da Lei 12.711/2012. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. 216 p.

MARTINS, Mateus Augusto Almeida. TERRA, Jaqueline Carvalho Flora. FRANÇA, Marileide Gonçalves. Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior brasileiro e o Programa de Bolsa Permanência na literatura especializada. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.6, n.1, jan.- abr. 2020, p.7-18. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/339435892_Politicas_de_acoes_afirmativas_no_ensino_superior_brasileiro_e_o_programa_de_bolsa_permanencia_na_literatura_especializada] Acesso em: 20 mar. 2023.

MARCONDES, Nilsen Vieira; BRISOLA, Elisa M. Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. (São José dos Campos), v. 20, n. 35, jul.2014, p. 201-208. Disponível em: [https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228] Acesso em: 15 mai. 2022.

MARX, Karl. **A Questão Judaica**. Tradução de Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. O Capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d. *apud* IASI, Mauro Luis. **Ensaios sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **O Capital***:* Salário, preço e lucro. Tradução de Edgard Malagodi *et.al.*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986. v. 3. p. 134-185. (Os economistas)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MATTOS, Wilson Roberto de. Ubuntu: por uma outra interpretação de ações afirmativas na universidade. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. COSTA, J. B., MALDONADO-TORRES, N. e GRAOSFOGUEL, R. (org). 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996. 78 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho)

_____. **A Teoria da Alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do Trabalho)

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado da identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p.287-324, 2008. Disponível em: [https://monoskop.org/images/a/ab/Mignolo_Walter_2008_Desobediencia_epistemica_a_opcao_descolonial_e_o_significado_de_identidade_em_politica.pdf] Acesso em: 02 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Rio de Janeiro: Cadernos de Saúde Pública, 1993. p. 239-262 Disponível em: [www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf] Acesso em: 25 mai. 2008.

MOLET, Cláudia Daiane Garcia. **O Litoral Negro do Rio Grande do Sul**: campesinato negro, parentescos, solidariedades e práticas culturais (do século XIX ao tempo presente). São Leopoldo: Oikos, 2020. 272 p. ISBN 978-65-86578-46-1

MORAES, Denis. de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci**. Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-77, jan./jun. 2010. Disponível em: [https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/12420/8298] Acesso em: 11 jul. 2024.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política – Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural**, v. 4, n. 1, p. 34-45, jul. 2014. Disponível em: [https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/26989/14725] Acesso em: 25 jun. 2023.

MUNDUKURU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012. Disponível em: [https://repositorio.usp.br/item/002301063] Acesso em: 10 dez. 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. 232p.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Org. Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 272p.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 7ed. São Paulo: Cortez, 2004. ISBN 85-249-0295-7

OLIVEIRA, Dennis de. Dilemas contra o racismo no Brasil. In: **Marxismo e questão racial**: Dossiê Margem Esquerda. Silvio Almeida (Org.). São Paulo: Boitempo, 2016. p. 18-28.

_____. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. 1ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021. ISBN 978-65-88586-06-8

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos] Acesso em :16 set. 2022.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. A perspectiva negra decolonial brasileira: insurgências e afirmações intelectuais. **COMCIÊNCIA** (UNICAMP), v. 222, 2020. Disponível em: [https://www.comciencia.br/a-perspectiva-negra-decolonial-brasileira-insurgencias-e-afirmacoes-intelectuais/#_ftnref8] Acesso em: 05 jun. 2024.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção Social no capitalismo**. Contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes. Tese de Doutorado. UnB. Programa de Pós-graduação e Política Social, 2013. p.307.

PEREIRA, Paulo Gomes. Limites, traduções e afetos: profissionais de saúde em contextos indígenas. **Mana** 18 (3), Dez: 2012. p. 511 – 538. Disponível em: [https://doi.org/10.1590/S0104-93132012000300004] Acesso em: 15 dez. 2024.

PIOVESAN, Flavia C**. A Constituição Brasileira de 1988 e a Proteção Internacional dos Direitos Humanos**. 1996. 583 f. Tese (Doutorado) -Curso de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PRATES, Jane C. Políticas Sociais e Neodesenvolvimentismo: desafio de formar para além de procedimentalismos. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, V.13, n.1. Jan/jun, 2014. Disponível em: [https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/18364/11749] Acesso em: 14 set. 2022.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2015.

_____. Colonialidad y modernidad-racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29: 11-20, 2005. Disponível em: [https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf] Acesso em: 14 mar. 2022.

REMPEL, Matias Benno. Augusto Ópë da Silva: caminho eterno na luta dos povos indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v.8, n.2, p. 376-385, jul./dez. 2014. Disponível em: [https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/viewFile/52023/32629] Acesso em: 06 dez. 2024.

REPOSITÓRIO DE ENTREVISTAS DE HISTÓRIA ORAL. **Manual de Procedimentos do Repositório de Entrevistas de História Oral – REPHO/UFRGS**. Porto Alegre, novembro de 2020. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/repho/wp-content/uploads/2020/11/Manual-do-Repositorio-de-Entrevistas-de-Historia-Oral-versao-novembro-2020.pdf] Acesso em: 10 mai. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **A América Latina existe?**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília, DF: Editora UnB, 2010.

RODRIGUES, Bruno de O.; REZENDE, Tayra F.; NUNES, Tiago de G. Movimento Negro e a pauta quilombola no Constituinte: ação, estratégia e repertório. **Revista Direito e Práxis**., Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 1, 2019, p. 198-221. DOI: 10.1590/2179-8966/2018/31335| ISSN: 2179-8966. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rdp/a/gd6QVXVsV3KY8kFSr3KJWjg/?format=pdf] Acesso em: 27 jan. 2025.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras. IBSN 85-7164-13-1

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, D. S.; PANIAGO, M. de L. F. dos S. Desempenho, evasão e permanência dos alunos indígenas e negros quilombolas ingressantes pelo Programa UFGINCLUI da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 01–18, 2018. Disponível em: [https://revistas.ufg.br/rir/article/view/50430]. Acesso em: 6 mai. 2023.

SARANGO, Luis Fernando. Pluriversidad, Interculturalidad y Acceso a la Universidad. In: **Revista Digital de la Pluriversidad Amawtay Wasi**. Nº 6. Semptiembre – Diciembre, 2015. P. 11 – 21. Disponível em: [https://amawtaywasi.org/wp-content/uploads/2024/06/Pluriversidad-Interculturalidad-y-Acceso-a-la-U.pdf] Acesso em: 20 nov. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo, Anablume, 2014.

SILVA, Alexsandro Mackenzie da.; SANTOS, Luigh Anthony dos.; NASCIMENTO, Ana Paula. Liga Acadêmica de Saúde Indígena. **Salão de Extensão**. Caderno de resumos. Porto Alegre: UFRGS/PROREXT, 2019. Disponível em: [https://lume.ufrgs.br/handle/10183/215693] Acesso em: 12 Dez. 2024.

SILVA, Guilherme. H. Gomes da. Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do sudeste brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, *49*(173), p. 184–206, 2019. Disponível em:[https://doi.org/10.1590/198053145665] Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, Petrolina Beatriz. e. Negros na Universidade e produção do conhecimento. In: **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. SILVA, P.B. e SILVÉRIO, V.R. (org). Brasília: Instituto Nacional de Estudos, 2003. 270 p.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci:** sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Gramsci:** sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 3. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2004.

SPOSATI, Aldaíza. **Vida urbana e gestão da pobreza**. São Paulo: Cortez, 1988.

STEIN, Rosa Helena. Configuração recente dos programas de transferência de renda na América Latina: focalização e condicionalidade. In: BOSCHETTI, Ivanete *et al*. (Orgs.). **Política Social no Capitalismo**- tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 196-219.

STRECK, Danilo. Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. **Revista Lusófona de Educação**. n.13, p. 89-100, 2009. ISSN 1645-7250. Disponível em: [https://scielo.pt/pdf/rle/n13/13a06.pdf] Acesso em: 20 fev. 2022.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica Metodológica, Investigação Social & Enquete Operária**. 5. ed. São Paulo: Ed. Polis, 1987. (Coleção Teoria e História)

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paula: Paz e Terra, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais***:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZANOTELLI, Jandir João. Educação e descolonialidades dos saberes, das práticas e dos poderes. **R. Educ. Públ**., Cuiabá, v.23, n. 53/2, p. 491-500. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro do questionário endereçado aos(às) gestores(as) da política de permanência

Este roteiro faz parte dos instrumentos usados na pesquisa intitulada: "Programa bolsa permanência para indígenas e quilombolas: uma análise sobre a possibilidade efetiva de inclusão e acompanhamento nas universidades federais do Rio Grande do Sul", cujo objetivo principal é "descobrir os elementos intervenientes no desenvolvimento do PBP para estudantes indígenas e quilombolas, por Universidades Federais do RS, a fim de construir propostas para o enfrentamento das determinações responsáveis pela baixa efetividade do Programa". Considerando essas informações te convidamos a contribuir conosco, através do preenchimento deste questionário, pois tua participação é de suma importância para que o objetivo deste estudo seja atingido.

A- IDENTIFICAÇÃO

1) Nome:_____
2) Universidade:_____
3) Lotação:_____
4) Cargo:_____
5) Tempo de trabalho na política de permanência: _____

B- POLÍTICA DE ACESSO

1) Quando as políticas de ação afirmativa para indígenas e quilombolas passaram a vigorar nesta IFES?

( ) Antes da Lei 12.711/2012

( ) Com a Lei 12.711/2012

( ) Outro: _____

2) Quais as formas de ingresso para estudantes indígenas e quilombolas?

( ) SISU/ENEM

( ) Processo seletivo especial

( ) Ambos

( ) Outro Qual?_____

3) Quantos(as) estudantes indígenas e quilombolas ingressam por ano, em média, na IFES?_____

4) Quantos(as) estudantes indígenas têm na IFES? _____

4.1) E quantos(as) quilombolas?_____

5) Desde o início das políticas de ação afirmativa, quantos(as) estudantes indígenas e quilombolas ingressaram na IFES?_____

6) Os(as) estudantes indígenas são de quais etnias?_____
_____

7) Os/as estudantes quilombolas são oriundos de quais comunidades?
_____
_____
_____

8) O tipo de curso de graduação e as vagas nele reservadas para estudantes indígenas e quilombolas é decidido:
( ) pela IFES
( ) pela IFES em conjunto com as lideranças indígenas e quilombolas
( ) pelas lideranças indígenas e quilombolas
( ) pelo(a) estudante candidato(a)
( ) pelo(a) estudante em conjunto com as lideranças indígenas e quilombolas
( ) Outra forma. Qual?_____

9) Os(as) estudantes indígenas e quilombolas têm preferência por algum(alguns) curso(s) de graduação?_____ Caso sim, qual(quais)?_____

9) A IFES realiza a acolhida dos(as) estudantes indígenas e quilombolas no momento do ingresso?

( ) Não

( ) Sim

9.1) Caso sim, de que forma ela é realizada?
_____
_____

C- POLÍTICA DE PERMANÊNCIA

10) Como se realiza o acesso às políticas de permanência da IFES para estudantes indígenas e quilombolas?

( ) imediatamente após a matrícula

( ) após resultado da avaliação socioeconômica

( ) Outro(s): Especifique_____

11) Quais os programas de permanência/acompanhamento que esta IFES oferece para estudantes indígenas e quilombolas, além do PBP?

( ) auxílio alimentação

( ) auxílio transporte

( ) auxílio deslocamento

( ) auxílio moradia

( ) moradia estudantil (Casa do Estudante)

( ) auxílio pré-escolar (ou creche)

( ) Outro (s): Cite _____

12) Existem programas específicos para indígenas e quilombolas que contemplem questões pedagógicas, culturais, socais, étnico-raciais e políticas?

( ) Não

( ) Sim

11.1) Caso sim, quais? _____

13) Desde quando a IFES aderiu ao PBP?_____

14) Quantos(as) estudantes indígenas e quilombolas estão inseridos(as) no PBP?_____

14.1) As bolsas do PBP contemplam a todos(as) estudantes indígenas e quilombolas matriculados(as)?

( ) Sim

( ) Não

14.1.1) Caso não, de quanto é a demanda reprimida? _____

14.2) A IFES disponibiliza programa alternativo ao PBP para aqueles(as) que não foram contemplados(as)?

( ) Não

( ) Sim

14.2.1) Caso sim, qual ou quais programa(as)?_____
_____

14.2.2) Caso a IFES ofereça Bolsa mensal para estudantes não contemplados(as) com o PBP, qual é o valor desta bolsa?

( ) Igual ao do PBP

( ) Valor decidido pela própria IFES. Neste caso, qual o valor da Bolsa Institucional: _____

15) Existe organizações e/ou coletivos de estudantes e quilombolas dentro da IFES?

( ) Não

( ) Sim Qual(quais)? _____

15.1) Estas organizações/coletivos são vinculados à movimentos nacionais de estudantes indígenas e quilombolas?

( ) Sim

( ) Não

15.2) Em caso de encontros nacionais dos movimentos de estudantes indígenas e quilombolas a IFES contribui financeiramente para a participação de seus(suas) estudantes?

( ) Sim

( ) Não

16) A IFES tem regulamentado os parâmetros para a permanência dos(as) estudantes indígenas e quilombolas nos programas estudantis no que tange ao:

A- Aproveitamento acadêmico:
( ) Sim Caso sim, qual o percentual mínimo exigido? _____%
( ) Não
( ) Está em regulamentação

B- Frequência:
( ) Sim Caso sim, qual o percentual mínimo exigido?_____%
( ) Não
( ) Está em regulamentação

C- Prazo de permanência:
( ) Sim Caso sim, qual o tempo mínimo e máximo permitidos: _____
( ) Não
( ) Está em regulamentação

D- Trancamento de matrícula/disciplina:
( ) Sim
( ) Não
( ) Está em regulamentação

E- Troca de curso:
( ) Sim Caso sim, quantas trocas são permitidas? _____
( ) Não
( ) Está em regulamentação

17) A IFES tem os números totais de evasão, retenção e conclusão de estudantes indígenas e quilombolas nos cursos de graduação?

( ) Não

( ) Sim

17.1) Caso sim, informe o total de cada uma das situações a seguir:

A – Evasão: _____

B- Retenção: _____

C- Conclusão: _____

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista para agentes institucionais:

BLOCO I: Apresentação

Nome:_____
Atuação na IFES:_____
Atuação na política de permanência:_____

BLOCO II: Políticas de acesso e permanência na IFES

1) História das políticas de ação afirmativa e permanência na IFES.

2) O acesso de estudantes indígenas e quilombolas na IFES.

3) Aplicação, monitoramento e avaliação das políticas de permanência (acolhida, inclusão e acompanhamento) para indígenas e quilombolas.

4) As políticas de acesso e políticas de permanência: convergem ou divergem. Estratégias adotadas para alinhar ambas as políticas.

5) Ações institucionalmente elaboradas (ensino, pesquisa e extensão) para contemplar a permanência de indígenas e quilombolas.

BLOCO III: Vulnerabilidade econômica e ações complementares

6) Perfil dos(as) estudantes indígenas e quilombolas.

7) Vulnerabilidades identificadas entre os(as) estudantes indígenas e quilombolas.

8) Perfil dos programas de assistência estudantil para indígenas e quilombolas na IFES.

BLOCO IV: Forças propulsoras e entraves existentes

9) Aspectos positivos e negativos do PBP e das políticas de acesso e permanência da IFES.

10) Práticas para fins de permanência de indígenas e quilombolas: o que faz e o que fazer.

11) Espaços de fomento à participação ativa dos sujeitos da política na sua construção e execução.

BLOCO V: Comissão Interdisciplinar de Permanência (UFPel e FURG)

12) Ações realizadas e planejadas pela Comissão.

13) Participação dos membros na elaboração, execução e monitoração da política de permanência na IFES.

14) Impacto da Comissão na efetivação da permanência de indígenas e quilombolas.

APÊNDICE C: Roteiro de entrevista para estudantes indígenas e quilombolas

BLOCO I: Apresentação

Nome:
Ano de ingresso:
Forma de ingresso:
Curso:
Comunidade/etnia:
Participa de algum movimento social e/ou coletivo:

BLOCO II: Políticas de acesso e permanência na IFES

1) O ingresso no curso de graduação (motivação e processo de seleção).

2) A acolhida (estrutura acadêmica, colegas e professores(as)).

3) A permanência (aspectos socioeconômicos, políticos, culturais e epistêmicos)

4) O acompanhamento (programas específicos, equipe, espaços de diálogos e trocas coletivas)

5) Ciência da regulamentação do PBP e da política de permanência da IFES e suas condicionalidades (direitos e deveres do(a) estudante bolsista).

BLOCO III: Vulnerabilidade econômica e ações complementares

6) Vulnerabilidades identificadas e a que têm maior influência no desempenho acadêmico.

7) Inserção nos programas de permanência da IFES.

8) Os programas de permanência contemplam ou não suas necessidades econômicas, sociais e acadêmicas.

9) Novas ações e/ou o aperfeiçoamento das que já existem para o êxito acadêmico.

BLOCO IV: Forças propulsoras e entraves existentes

10) Avaliação do PBP (avanços e entraves) e dos demais programas de assistência estudantil da IFES.

11) Motivação para permanecer no curso de graduação e a contribuição da IFES para tal.

12) Dificuldades e facilidades encontradas na trajetória acadêmica e na política de permanência.

13) Avaliação das políticas específicas para acolhimento, inclusão e permanência de estudantes indígenas e quilombolas (ensino, pesquisa, extensão).

14) Possibilidades de reflexão/atuação do(a) estudante indígena e quilombola no espaço acadêmico e na política de permanência da IFES (elaboração, execução, monitoramento e avaliação).

15) Sugestões de aperfeiçoamento das políticas de acesso e permanência.

BLOCO V: Comissão Interdisciplinar de Permanência (UFPel e FURG)

16) Ações realizadas e planejadas pela Comissão.

17) Participação do(a) estudante na elaboração, execução e monitoração da política de permanência na IFES.

18) Impacto da Comissão na efetivação da permanência de indígenas e quilombolas.

ANEXOS

ANEXO I: Nova composição da Comissão Interdisciplinar de Permanência-UFPel

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Pelotas Gabinete da Reitoria
PORTARIA DE PESSOAL Nº 1005/UFPEL, DE 05 DE ABRIL DE 2023
A REITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, nomeada pelo Decreto Presidencial de 5 de janeiro de 2021, publicado no Diário Oficial da União em 06 de janeiro de 2021, no uso de suas atribuições legais CONSIDERANDO o Memorando nº 81/2022/NUAAD/CODIn/GR/REITORIA; e o que consta no Processo nº 23110.046860/2022-61,
RESOLVE

1. Constituir Comissão interdisciplinar de permanência do NUAAD, conforme recomendação da Portaria do MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, com a participação de indígenas ou quilombolas e membros da sociedade civil, para auxiliar na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnico dos estudantes indígenas e quilombolas, no acompanhamento dos mesmos no processo de adaptação à vida acadêmica, bem como na qualificação das ações de permanência, com vistas a aprimorar a política de ações afirmativas na UFPEL, com a seguinte composição:

Servidores da UFPEL
Titulares
- Rejane Bachini Jouglard - TAE - NUAAD
- Janaina Guerra - TAE - PRAE
- Rosane Aparecida Rubert - Docente - Curso de Antropologia e Arqueologia
- Lori Altamnn - Docente - Curso de Antropologia e Arqueologia

Suplentes
- Ediane Sievers Acunha - TAE - NUAAD
- Claudia Daiane Carcia Molet - TAE - NUAAD
- Alessandra Gasparotto - Docente - Curso de História
- Ana Clara Corrêa Henning - Docente - Curso de Direito

Discentes Graduação
Titulares
- Igor Santos da Rosa - Quilombola - Curso de Educação Física
- Victor Lopes Saraiva - Indígena - Curso de Direito

Suplentes
- Robson Pituva Mattos - Quilombola - Curso de Administração
- Welligton Angelo da Silva Cidade - Indígena - Curso de Medicina

Discentes da Pós-Graduação da UFPEL
Titular
- Nara Beatriz Matias Soares - PPG em Sociologia Suplente
- Wilson Teixeira de Ávila - PPG em Enfermagem

Membros da Comunidade Externa
Titulares
- Helenira Goularte Brasil Dias - Sociedade Civil
- Lídia Sampaio Sacco - Sociedade Civil Suplentes
- Eva Maria Dutra Pinheiro - Sociedade Civil

- Maria Heloisa Martins da Rosa - Sociedade Civil

ANEXO II: Atribuições das Comissões Interdisciplinares Permanência das Instituições Federais de Ensino Superior

A) UFT

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CONSELHO UNIVERSITÁRIO - CONSUNI
Secretaria dos Órgãos Colegiados Superiores (Socs)
Bloco IV, Segundo Andar, Câmpus de Palmas
(63) 3229-4067 | (63) 3229-4238 | socs@uft.edu.br

RESOLUÇÃO Nº 36, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2018

Dispõe sobre a criação do Comitê de Criação e Acompanhamento das Políticas de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

O Egrégio Conselho Universitário (Consuni) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), reunido em sessão ordinária no dia 12 de dezembro de 2018, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,
RESOLVE:
Art. 1° Aprovar, conforme o anexo desta Resolução, a criação do Comitê de Criação e Acompanhamento das Políticas de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Tocantins (UFT).
Art. 2° Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

LUÍS EDUARDO BOVOLATO
Reitor

Anexo único da Resolução n° 36/2018 - Consuni
Aprovado pelo Conselho Universitário em 12 de dezembro de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
COMITÊ DE CRIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT).

TÍTULO I
DO CONTEXTO DE CRIAÇÃO DA COMISSÃO

Art. 1º A implementação de políticas de combate às práticas discriminatórias e seus impactos no acesso e permanência dos acadêmicos tem se denominado como “ações afirmativas”. Tais ações têm se fortalecido nos últimos anos no sentido de reduzir as desigualdades sociais e históricas presentes no país.
Art. 2º Dentre muitos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário podemos citar a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, de 08 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul, e ainda as demandas institucionais decorrentes da institucionalização da década dos afrodescendentes.
Art. 3º Ainda nesse contexto nos alinhamos às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EHD), ao parecer CNE/CP nº 8/2012, que tem como base a promoção da dignidade humana, a igualdade de direitos, do reconhecimento e da valorização das

diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado, da democracia na educação, da transversalidade, da vivência e globalidade e a sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º No que se refere às políticas de ações afirmativas étnico-raciais foram instituídas, em 2003, o sistema de cotas indígenas e, em 2014, aos quilombolas nas instituições de ensino superior, o que ampliou significativamente o acesso dessas populações ao ensino superior gratuito. Soma-se a isso a inclusão da Educação para as Relações étnico-raciais nos conteúdos, disciplinas e atividades curriculares nos cursos de graduação, preconizada pela Resolução nº 1, de 17 de junho/2004-CNE/CP, pela Lei 11.645/2008, que prevê o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino.

Art. 5º Com relação aos aspectos referentes à diversidade e gênero, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos (LGBT) prevê a garantia de acesso e permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivo de orientação sexual e identidade de gênero para estudantes, professores e técnico-administrativos.

Art. 6º Considerando que a UFT está inserida em um Estado com expressiva diversidade étnico racial, considerando as 44 comunidades quilombolas reconhecidas, as oito etnias indígenas presentes no Estado e ainda acadêmicos indígenas e quilombolas matriculados nesta instituição oriundos de Estados das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

Art. 7º No contexto da UFT atualmente há mais de 800 alunos indígenas e quilombolas com matrícula ativa nos cursos de graduação em seus sete câmpus. Alunos estes de 44 comunidades quilombolas e mais de 22 diferentes etnias indígenas. No que se refere às IFES o cumprimento dos referidos dispositivos legais tem sido considerado na avaliação de condição e acessibilidade realizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Art. 8º A Universidade carece de estabelecer ações e estratégias que contemplem essa diversidade nos processos educativos no ingresso dos acadêmicos, considerando as características regionais nas quais está inserida.

Art. 9º A construção de um programa de acesso ao ensino superior para os povos indígenas, população negra e quilombolas, respeitando e considerando a diversidade e aproximando os saberes tradicionais dos saberes acadêmicos na perspectiva de garantia de acesso e permanência com sucesso desses acadêmicos passa pela implementação de políticas que garantam para além do acesso a permanência e integralização dos cursos por esses alunos com sucesso acadêmico.

Art. 10. As reivindicações registradas nos Seminários Indígenas realizados nesta instituição nos anos de 2004, 2017 e 2018, reiteradas por acadêmicos e lideranças das comunidades indígenas e quilombolas, apontam para a necessidade de “garantir políticas de permanência”.

Art. 11. O Planejamento Estratégico - PE (2016-2020) e o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2016-2020), aprovados pelos Conselhos Superiores, definem como missão da UFT “Produzir e difundir conhecimentos visando à formação de cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia” e, cuja visão estratégica objetiva “Consolidar a UFT como um espaço de expressão democrática e cultural, reconhecida pelo ensino de qualidade e pela pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento regional”.

Art. 12. No que pese seu papel social, a Universidade Federal do Tocantins, no fortalecimento das políticas de acesso e permanência vai ao encontro das expectativas e aspirações da sociedade no papel de induzir transformações de ordem social, cultural, pedagógica, psicológica, dentre outras que visem o acolhimento da diversidade que, assim como no meio social, atravessa também a Universidade.

TÍTULO II

DA NATUREZA E DAS FINALIDADES

Art. 13. O Comitê de Criação e Acompanhamento das Políticas de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) tem como objetivos:

I - assessorar a Reitoria no estabelecimento de políticas de ações afirmativas em consonância com aspectos legais e normativos vigentes a partir de trabalho colaborativo, participativo e deliberativo;

II - elaborar, implementar e avaliar ações afirmativas por meio da criação de mecanismos permanentes de acompanhamento, a fim de verificar a pertinência dos objetivos, a eficácia dos procedimentos, a qualidade e a abrangência dos resultados alcançados.

TÍTULO III
DA COMPOSIÇÃO, DO FUNCIONAMENTO E DAS ATRIBUIÇÕES
CAPÍTULO I
Da Composição

Art. 14. O Comitê Central terá a seguinte composição dos membros titulares:

I - Presidente, que será responsável por superintender e coordenar as ações do Comitê;

II - um representante docente de cada câmpus da UFT que tenha afinidade com as temáticas de diversidade e ações afirmativas;

III - um representante estudantil de cada câmpus da UFT;

IV - Pró-reitores(as) de Extensão, Graduação, Assuntos Estudantis, Pós-Graduação e Gestão de Pessoas ou um representante por ele/ela indicado;

V - um representante do GTI (Grupo de Trabalho Indígena);

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação Indígena;

VII - Um representante da COEQTO (Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Tocantins).

Parágrafo único. Constituir-se-ão como consultores do Comitê: organizações governamentais e não governamentais, movimentos sociais, lideranças e coletivos sociais reconhecidos por seus pares como seus representantes no processo de construção e avaliação das políticas afirmativas na UFT.

Art. 15. A presidência do Comitê será exercida pela Coordenação de Ações Afirmativas da Instituição.

Art. 16. As representações estudantis/discentes que participarem do Comitê e que forem convocadas para reuniões que coincidam com atividades acadêmicas terão suas ausências justificadas, cabendo ao discente apresentar documentação comprobatória.

Parágrafo único. Por decisão do Comitê poderão ser criados grupos de trabalho de caráter temporário, que terão como finalidade atuar como órgãos de assessoramento técnico, elaborando pareceres, propondo sugestões e recomendações a serem adotadas para a implementação das políticas de ações afirmativas.

CAPÍTULO II
Do Funcionamento

Art. 17. O Comitê Central estará sediado no prédio da Reitoria e deverá dispor de recursos físicos e materiais, de infraestrutura e recursos humanos necessários para seu funcionamento e desenvolvimento dos trabalhos, contando ainda com apoio administrativo e financeiro da Universidade.

Art. 18. O Comitê reunir-se-á mensalmente, em sessões ordinárias, e extraordinariamente por convocação do Presidente ou maioria dos seus membros.

Art. 19. A reunião será realizada com a maioria simples de seus membros.

Art. 20. O período de vigência do mandato será de 2 (dois) anos.

Art. 21. Cada membro do Comitê terá direito a um único voto, sendo que o presidente só terá direito a voto em caso de empate.
Art. 22. Qualquer cidadão terá direito de participar das reuniões, desde que com a anuência do Comitê.
Art. 23. As reuniões do Comitê serão registradas em atas a serem aprovadas em reunião posterior e publicizadas.
Art. 24. As reuniões serão presididas pelo(a) Presidente e, em sua ausência, pelo(a) Vice-presidente.
Art. 25. A vigência do mandato dos membros do Comitê será de 2 (dois) anos, permitida a recondução por igual período.

CAPÍTULO III
Das Atribuições

Art. 26. Compete ao Comitê Central:
I - atuar no planejamento, coordenação, monitoramento e avaliação das ações afirmativas na UFT;
II - colaborar na elaboração e execução de projetos e programas de formação afeitos às ações afirmativas;
III - desenvolver e executar junto à comunidade acadêmica a Política Institucional de ações afirmativas, garantindo sua efetividade;
IV - articular com os demais setores da UFT a promoção das ações afirmativas com vistas a definir objetivos e metas, bem como a coparticipação de cada setor, respectivamente;
V - trabalhar de forma participativa e dialógica com a comunidade acadêmica;
VI - monitorar, acompanhar e avaliar sistematicamente a implementação das ações afirmativas por meio de elaboração de relatórios periódicos;
VII - contribuir para o desenvolvimento de programas, projetos e pesquisas desenvolvidos pela comunidade acadêmica, pautados em ações que fortaleçam as ações afirmativas no âmbito da Instituição;
VIII - emitir recomendações aos órgãos colegiados e unidades competentes a respeito das políticas de ações afirmativas;
IX - recomendar ações sobre questões técnicas e administrativas de natureza sistêmica e/ou emergencial no tocante às ações afirmativas.

TÍTULO IV
DOS COMITÊS LOCAIS
CAPÍTULO IV
Da Composição

Art. 27. Os Comitês locais serão responsáveis pela operacionalização das ações do Comitê em cada câmpus e terá a seguinte composição: 2 (dois) docentes do câmpus, sendo um deles membro do Comitê Central, 1(um) representante da assistência estudantil, 2 (duas) representações discentes, sendo uma delas preferencialmente indígena ou quilombola, um técnico administrativo e um representante dos movimentos sociais.
Art. 28. O Presidente deverá ser um docente eleito pela maioria simples que compõe o Comitê.
Art. 29. O representante discente que participar das reuniões do Comitê em que os horários coincidam com as atividades acadêmicas terá sua ausência justificada, mediante apresentação de documentação comprobatória.

CAPÍTULO V
DO FUNCIONAMENTO

Art. 30. O Comitê funcionará em prédio do câmpus e deverá dispor de recursos físicos e materiais, de infraestrutura e recursos humanos necessários para seu funcionamento e desenvolvimento dos trabalhos, contando ainda com apoio administrativo e envolvimento da Direção e Coordenações de Cursos, dada a natureza de suas atividades.
Art.31. O Comitê reunir-se-á mensalmente, em sessões ordinárias, e extraordinariamente por convocação do Presidente ou maioria dos seus membros.
Parágrafo único. A reunião será realizada com a maioria simples de seus membros.
Art. 32. O período de vigência do mandato será de 2 (dois) anos.
Art. 33. Cada membro do Comitê terá direito a um único voto, sendo que o presidente só terá direito a voto em caso de empate.
Art. 34. Qualquer cidadão terá direito de participar das reuniões, desde que com a anuência do Comitê.
Art. 35. As reuniões do Comitê serão registradas em atas a serem aprovadas em reunião posterior e publicizadas.
Art. 36. As reuniões serão presididas pelo(a) Presidente e, em sua ausência, pelo(a) Vice-presidente.
Parágrafo único. A vigência do mandato dos membros do Comitê será de 2 (dois) anos, permitida a recondução por igual período.

CAPÍTULO VI
DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 37. Compete ao Comitê:
I - acompanhar os acadêmicos cotistas desde o ingresso até a integralização da graduação no seu câmpus;
II - organizar ações e atividades de acolhimento dos alunos ingressantes;
III - realizar o levantamento da situação dos alunos em processo de jubilamento em seu respectivo câmpus;
IV - realizar plenárias com ampla participação da comunidade acadêmica para levantamento de demandas referentes às ações afirmativas;
V - elaborar relatórios de acompanhamento acadêmico de alunos cotistas;
VI - desenvolver sistematicamente encontros temáticos com a comunidade acadêmica, discutindo ações afirmativas e sua efetivação;
VII - acompanhar e avaliar a implementação das políticas de ações afirmativas no câmpus.

TÍTULO V
DA CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DA POLÍTICA

Art. 38. O Programa de ações afirmativas será elaborado pelo Comitê.
Art. 39. O Comitê poderá requerer informações sistematizadas de todas as unidades administrativas e acadêmicas da UFT, devendo ter pleno acesso a todas as informações institucionais, desde que não sejam sigilosas.
Art. 40. As informações solicitadas deverão ser fornecidas dentro do prazo estabelecido pelo Comitê.

TÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 41. Cabe à Direção do câmpus:
I - garantir as condições operacionais e logísticas para pleno funcionamento do Comitê Local e o cumprimento de suas atribuições;
II - dar publicidade às ações e atividades referentes ao Comitê.
Art. 42. Os casos omissos a esse regimento serão resolvidos pelo Comitê.

Art. 43. Este regimento poderá ser alterado por completo ou parcialmente, mediante proposta de, no mínimo, um terço dos integrantes do Comitê e/ou Conselho Universitário.
Art. 44. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Palmas/TO, 12 de dezembro de 2018.

B) UFFS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

Resolução nº 33/2013 - CONSUNI Página 1 de 9 RESOLUÇÃO Nº 33/2013 – CONSUNI Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul.

O Conselho Universitário – CONSUNI, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, no uso de suas atribuições legais;

Considerando a autonomia didático-pedagógica, administrativa e de gestão financeira de que goza a Universidade, por força do disposto no art. 207 da Constituição Federal;

Considerando a missão institucional de assegurar o acesso à educação superior como fator decisivo para o desenvolvimento da região da Fronteira Sul, a qualificação profissional e a inclusão social;

Considerando a necessidade de promover, assegurar e ampliar o acesso democrático à Universidade Pública com diversidade socioeconômica, étnico-racial e de orientação sexual como compromisso de uma instituição social, pública, plural e de natureza laica;

Considerando o perfil de Universidade democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais;

Considerando uma Universidade que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída e marginalizada do campo e da cidade, percebendo-se que, para além dos fatores socioeconômicos e espaciais, fatores étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual são formadores dessa exclusão;

Considerando a Lei nº 10.558/2002, que "Cria o Programa Diversidade na Universidade", em conjunto com o Decreto nº 4.876/2003, que cria condições para a geração de programas, cursos, concessão de recursos, bolsas e outros estímulos às instituições que adotam políticas de ação afirmativa;

Considerando a Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), que cobra a superação da discriminação étnica no acesso às instituições públicas e privadas; Considerando a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, a carta de Durban e a Convenção nº 169 de 1989 da Organização Internacional do Trabalho, nas quais está assegurado o direito do auto-reconhecimento, o princípio da consulta livre, prévia e informada e a necessidade de adoção de políticas de ação afirmativa em instituições públicas e privadas, bem como o Decreto nº SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CONSELHO UNIVERSITÁRIO Resolução nº 33/2013 - CONSUNI Página 2 de 9 6.040/2007, que ratifica e instaura políticas públicas para o desenvolvimento sustentável e a inclusão cidadã de grupos e comunidades tradicionais;

Considerando a decisão do Supremo Tribunal Federal, favorável à constitucionalidade da reserva de vagas nas universidades, conforme julgamento de 25 de abril de 2012;

Considerando a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências;

Considerando o Decreto nº 7.824/2012, que regulamenta a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio;

Considerando a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11/10/2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711/2012 e o Decreto nº 7.824/2012;

Considerando o Processo nº 23205.000923/2013-47 e o Parecer nº 6/CONSUNI/UFFS/2013; Considerando o Processo nº 23205.003636/2017-69 e o Parecer nº 16/CONSUNI/UFFS/2017; (Redação acrescida pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).

RESOLVE:

Art. 1º Instituir o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul, conforme disposto nesta Resolução.

CAPÍTULO I
DA NATUREZA, FINALIDADE E VINCULAÇÃO

Art. 2º O Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da UFFS constitui-se em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e pós-graduação e de estímulo à cultura, ensino, pesquisa, extensão e permanência na Universidade.

Art. 3º O Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da UFFS destina-se aos estudantes que pertençam aos povos indígenas.

Art. 4º O Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) ficará vinculado à Diretoria de Políticas de Graduação, da Pró-Reitoria de Graduação.

CAPÍTULO II
DA FORMA DE INGRESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Art. 5º O ingresso dos estudantes indígenas nos cursos de graduação se dará de três formas: (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017). I - de acordo com o definido através da Resolução nº 6/2012- CONSUNI/CGRAD (Política de Ingresso da UFFS), via Enem/SiSU;

I - de acordo com o definido através da Resolução nº 08/2016- CONSUNI/CGRAD (Política de Ingresso da UFFS), via Enem/SiSU, alterada pela Resolução nº 08/CONSUNI-CGAE/UFFS/2016; (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).

II - mediante Processo Seletivo Exclusivo Indígena, com 2 (duas) vagas suplementares por curso, excetuando-se aqueles para os quais a Universidade não tem autonomia para ofertar vagas suplementares;

III - mediante Processo Seletivo Especial, para atender demandas específicas, por meio de aprovação de projeto pelo CONSUNI.

Parágrafo único: As vagas disponibilizadas ao Processo Seletivo Exclusivo e que não foram ocupadas poderão ser objeto de transferência interna de estudantes indígenas, mediante Edital de Transferência Interna. (Parágrafo único acrescido pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).

Art 6º O edital do Processo Seletivo Exclusivo Indígena deverá contemplar, como elementos de seleção, manifestações de pertencimento à etnia, quais sejam:

I - declaração da Fundação Nacional do Índio (Funai) e/ou do cacicado ou de outros órgãos de representação indígena;

II - Registro Administrativo de Nascimento de Índio (RANI);

III - declaração pessoal de pertença a grupo indígena;
Art. 7º A assinatura de termo de autodeclaração indígena é obrigatória para a matrícula.
Art. 8º Ficam reservadas 2 (duas) vagas em cada um dos cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu ofertados pela UFFS para candidatos autodeclarados indígenas, classificados no processo seletivo. §1º Não havendo candidatos indígenas para ocuparem essas vagas, as mesmas serão preenchidas pelos demais candidatos, na ordem de sua classificação.
§2º O edital de processo seletivo deve contemplar o estabelecido nos artigos 6º e 7º desta Resolução e regulamentações específicas (Resolução nº 8/CONSUNICPPGEC/UFFS/2017). (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
§3º Excetuam-se do caput desse artigo os cursos de pós-graduação ofertados nas modalidades Minter e Dinter.

CAPÍTULO III
DA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Art. 9º As ações de permanência do estudante indígena ingressante na Universidade serão as seguintes: I - apoio acadêmico (monitoria/tutoria/acompanhamento psico-socio-pedagógico) estruturado em programas e projetos voltados para conteúdos e habilidades necessárias ao desempenho acadêmico e para aspectos relacionados ao processo de aprendizagem;
II - atenção à formação político-social como acadêmico, mediante o uso de metodologias de interação que privilegiem o (re)conhecimento das suas características socioculturais e econômicas, a fim de ampliar o repertório político-cultural e estimular uma inserção protagonista na Universidade;
III - promoção da educação das relações étnico-raciais a estudantes, docentes e técnico-administrativos nos diferentes âmbitos da vida universitária, por meio de cursos de formação sócio-política e etnológica que permitam a percepção das diferenças culturais entre os diversos setores que comportam a Universidade, visando uma educação para a diferença, inclusive nos projetos pedagógicos;
IV - celebração de convênios e parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais para auxiliar a permanência dos estudantes indígenas na Universidade;
V - apoio financeiro a estudantes de graduação e de pós-graduação, com recursos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), do orçamento institucional e de outras agências de fomento, de acordo com a disponibilidade orçamentária, a ser implementado por meio de editais específicos, considerando a vulnerabilidade socioeconômica dada pela condição indígena;
VI - adoção de uma política de moradia estudantil, por meio de programas específicos que contemplem as peculiaridades culturais dos estudantes indígenas e as possibilidades orçamentárias da instituição;
VII - garantir um espaço físico de referência permanente, apropriado à orientação, acompanhamento, desenvolvimento de atividades pedagógicas, socialização dos estudantes indígenas e, principalmente, para facilitar a participação de lideranças indígenas nas decisões relativas ao programa e acompanhamento dos alunos oriundos de suas respectivas comunidades, estimulando o diálogo entre universidade, acadêmicos e lideranças indígenas. (Inciso VII acrescido pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
VIII - Disponibilizar espaço físico e desenvolver ações para garantir o apoio materno infantil por meio de projetos que integram e acolhem crianças que acompanham os pais estudantes. (NOVA REDAÇÃO DADA PELA RESOLUÇÃO Nº 89/CONSUNI/UFFS/2021)
§1º Os processos de concessão de bolsas e auxílios institucionais deverão prever formas que favoreçam o acesso para os estudantes indígenas, por meio de regulamentação específica, adotando-se por base os resultados das avaliações periódicas (anuais) do desempenho dos

estudantes, feitas pela DPGRAD. (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
§2º Fica assegurada a concessão de auxílios financeiros aos estudantes indígenas desde o início do ingresso à Universidade, até o recebimento da Bolsa Permanência do MEC ou de qualquer outra modalidade de bolsa. (§2º acrescido pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).

CAPÍTULO IV
DO ACOMPANHAMENTO NA UNIVERSIDADE

Art. 10 Para fins de acompanhamento das ações do PIN, será constituída uma Comissão Geral (CG) e uma Comissão Local (CL), como forma de garantir o bom andamento do Programa. Parágrafo único. De acordo com as necessidades dos campi, considerando o número de estudantes matriculados, o campus deverá designar um servidor para realizar o acompanhamento das atividades administrativas e pedagógicas do Programa. (NOVA REDAÇÃO DADA PELA RESOLUÇÃO Nº 89/CONSUNI/UFFS/2021)
Art. 11 A Comissão Geral (CG) terá as seguintes atribuições:
I - planejar e acompanhar a implantação do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas;
II - participar da organização do Processo Seletivo Exclusivo Indígena, realizado anualmente; (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
III - participar da organização dos Processos Seletivos Especiais; (Novo inciso III dado pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
IV - acompanhar e ajudar a promover o processo de inclusão dos estudantes com a colaboração e participação de representantes dos ingressantes pelo Programa; SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CONSELHO UNIVERSITÁRIO Resolução nº 33/2013 - CONSUNI Página 6 de 9
V - incentivar e apoiar o desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa, envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
VI- realizar avaliações semestrais e extraordinárias, quando necessário, com a finalidade de proceder aos ajustes necessários à consecução dos objetivos do Programa;
VII - assessorar a Universidade na busca de novas e diferentes fontes de financiamento a programas de ações afirmativas;
VIII - sensibilizar a comunidade acadêmica para a inclusão da diversidade na Universidade;
IX - dialogar constantemente com a Comissão Local.
X - promover ações de formação continuada docente para a promoção de ações pedagógicas equitativas. (Inciso X acrescido pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
XI - propor à PROGRAD a organização de oferta de componentes curriculares voltados para os estudantes indígenas, principalmente nos dois semestres iniciais, em conformidade com as demandas dos campi.(Inciso XI acrescido pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
Art. 12 A Comissão Geral será constituída por:
I -1 (um) representante discente, indicado pelos DCEs; (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
II - 2 (dois) representantes da comissão local de cada campus, sendo um deles indígena;
III - 1 (um) representante da Pró-Reitoria de Graduação; IV - 1 (um) representante da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura;
V - 1 (um) representante da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação;
VI - 1 (um) representante da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis; (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
VII - 1 (um) representante das Coordenações Regionais responsáveis pelas Terras Indígenas da região atendida pela UFFS. (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).

Art. 13 A Comissão Local (CL), que ficará vinculada à Coordenação Acadêmica do campus, terá as seguintes atribuições:
I - promover ações no âmbito do campus que estimulem a comunidade acadêmica a contribuir para a implantação, desenvolvimento e fortalecimento do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas; (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
II - promover o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas na Universidade, em articulação com o NAP, SAE e colegiados dos cursos; (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
III - intermediar junto às Coordenações dos Cursos com estudantes indígenas matriculados a indicação de professor de referência junto ao Colegiado do Curso e a Comissão Local; (Novo inciso III dado pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
IV - acompanhar o apoio econômico institucional oferecido aos estudantes indígenas;
V - colaborar com a Comissão Geral e com as Pró-reitorias de Pesquisa Pós-Graduação e Extensão e Cultura nas ações que fomentem a elaboração e o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades; (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
VI - organizar o Processo Seletivo Exclusivo Indígena nos campi, a ser definido pela Comissão Geral do Programa de Acesso e Permanência Indígena da UFFS; (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
VII - participar da organização dos Processos Seletivos Especiais nos campi; (Novo inciso VII dado pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
VIII - criar e consolidar, principalmente através da atuação dos representantes indígenas das Comissões Locais, um canal de diálogo com as comunidades indígenas que tenham estudantes matriculados na UFFS; (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
Art. 14 A Comissão Local será constituída por, no mínimo: (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
I - 2 (dois) docentes, preferencialmente, com atividades desenvolvidas na área temática indígena;
II - 1 (um) técnico-administrativo em educação;
III - coordenador acadêmico do campus;
IV - 1 (um) representante discente, indicado pelo DCE;
V - 3 (três) representantes dos discentes indígenas, definidos pelos seus pares, garantindo a representação da pluralidade étnica existente;
VI - 1 (um) representante do Setor de Assuntos Estudantis. (NOVA REDAÇÃO DADA PELA RESOLUÇÃO Nº 89/CONSUNI/UFFS/2021)
VII - 1 (um) representante pedagógico (NAP).
§1º Poderão fazer parte das Comissões Locais membros da Fundação Nacional do Índio, bem como de outras entidades envolvidas com a questão indígena, quando convidados. (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
§2º A critério de cada Campus, poderão ser integrados à Comissão Local outros representantes de estudantes indígenas e/ou de docentes referência dos colegiados dos cursos em que há estudantes matriculados. (§2º acrescido pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
§ 3º Os docentes que estiverem ligados ao Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) terão até 08 (oito) horas mensais para dedicação aos trabalhos do Programa. (NOVA REDAÇÃO DADA PELA RESOLUÇÃO Nº 89/CONSUNI/UFFS/2021) .

CAPÍTULO V
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 15. O Programa de que trata esta Resolução será avaliado pelo CONSUNI a cada 3 (três) anos, mediante relatório encaminhado pelo órgão responsável pela sua execução, embasado nas

avaliações das Comissões Locais e Comissão Geral. (NOVA REDAÇÃO DADA PELA RESOLUÇÃO Nº 89/CONSUNI/UFFS/2021)
Art. 16 Os casos omissos serão resolvidos pela PROGRAD em diálogo com as Comissões Locais e Comissão Geral. (Nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI/UFFS/2017).
Art. 17 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.
Sala das Sessões do Conselho Universitário, 11ª Sessão Ordinária, em Chapecó-SC, 12 de dezembro de 2013.

Prof. Jaime Giolo
Presidente do Conselho Universitário

C) UFPEL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CONSELHO COORDENADOR DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO
RESOLUÇÃO Nº 50 DO COCEPE, DE 13 DE ABRIL DE 2023

Dispõe sobre a Regulamentação do Programa de Permanência para estudantes indígenas e quilombolas regularmente matriculadas(os) nos cursos de graduação da UFPel.

O CONSELHO COORDENADOR DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO – COCEPE, no uso de suas atribuições legais,
CONSIDERANDO a importância das políticas de permanência, sob a perspectiva da equidade, para a efetividade das ações afirmativas;
CONSIDERANDO as especificidades de aprendizagem dos povos tradicionais e originários do Brasil, as especificidades culturais, de organização social, idiomas, crenças e tradições;
CONSIDERANDO que no ambiente da Universidade existem algumas barreiras que tornam o processo de aprendizagem ainda mais desafiador para estudantes indígenas e quilombolas;
CONSIDERANDO a necessidade de regulamentar e qualificar as ações de permanência, acompanhamento do desempenho acadêmico e suporte pedagógico para estudantes indígenas e quilombolas, com vistas a aprimorar a política de ações afirmativas;
CONSIDERANDO a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, que caracteriza a formação da população brasileira;
CONSIDERANDO a Lei 12.228, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que se destina a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica;
CONSIDERANDO a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que define as condições gerais de reserva de vagas para estudantes oriundas(os) da rede pública de educação e para estudantes pretos, pardos e indígenas;
CONSIDERANDO a Portaria do MEC Nº 389, de 9 de maio de 2013, que cria o Programa Bolsa Permanência, no âmbito do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que se destina à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior; e de forma diferenciada a estudantes indígenas e quilombolas em decorrência das especificidades desses/as estudantes com relação à organização social e de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal;
CONSIDERANDO o Processo UFPel, protocolado sob o nº 23110.013831/2023-02 e

CONSIDERANDO o que foi deliberado em reunião realizada no dia 13 de abril de 2023, conforme ata nº 06/2023
RESOLVE REGULAMENTAR o Programa de Permanência para estudantes indígenas e quilombolas regularmente matriculadas(os) nos cursos de graduação da UFPel, desde que comprovado o seu pertencimento étnico e comunitário, independentemente da forma de ingresso.

TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta resolução regulamenta o Programa de Permanência nos cursos de graduação para estudantes indígenas e quilombolas.
§ 1º Considera-se como indígena e quilombola, para fins desta resolução, estudantes que tenham comprovado pertencimento étnico e comunitário, conforme chancela de suas respectivas comunidades/povos e lideranças, bem como dos órgãos públicos responsáveis pelo reconhecimento identitário.
§ 2º O Programa de Permanência para estudantes indígenas e quilombolas está fundamentado em uma concepção de educação inclusiva, que respeita e acolhe a diversidade, com vistas a minimizar desigualdades históricas e sociais e contribuir para a diplomação de estudantes com especificidades de aprendizagem, organização social, condição geográfica, costumes, idiomas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.
§ 3º O Programa de Permanência para estudantes indígenas e quilombolas é de responsabilidade do Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (NUAAD), da Coordenação de Diversidade e Inclusão (CODIn) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).
§ 4º Esta resolução deve estar em consonância com as políticas institucionais de assistência estudantil, resguardadas as especificidades das(os) estudantes por ela abrangidas(os).

TÍTULO II DOS OBJETIVOS

Art. 2º O Programa de Permanência visa propiciar as condições para que estudantes indígenas e quilombolas possam permanecer na universidade e concluir a sua formação acadêmica em condições de aprendizagem favoráveis e significativas, que minimizem índices de retenção e evasão.
Parágrafo Único - O Programa visa também oportunizar espaços de diálogos interculturais, potencializando a produção do conhecimento, a partir de uma perspectiva pluriepistêmica, de forma a promover o reconhecimento e a valorização cultural dos povos indígenas e das comunidades quilombolas.

TÍTULO III DA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Art. 3º Para fins desta resolução, entende-se por permanência a trajetória acadêmica das(os) estudantes indígenas e quilombolas, compreendida pelo tempo decorrido entre a data de ingresso na universidade até a sua saída, independente da conclusão do curso.
Art. 4º A permanência de estudantes indígenas e quilombolas na universidade será subsidiada pela concessão de Bolsa Permanência do MEC, conforme previsto em normativas do órgão, ou, na ausência desta, por Bolsa de Auxílio Pedagógico, concedida pela UFPel;
§ 1º Para estudantes indígenas e quilombolas que não forem contemplados pelo Programa de Bolsa Permanência do MEC, a UFPel custeará Bolsa de Auxílio Pedagógico, com duração do tempo mínimo de curso, acrescido de até mais quatro semestres letivos para cursos com duração de 10 semestres, e até mais dois semestres para cursos com duração de até 8 semestres. A

concessão desta bolsa cessará caso a(o) estudante passe a receber a bolsa permanência do MEC no transcorrer do curso.
§ 2º - Caso necessário, ao término do período de vigência da Bolsa Permanência do MEC, estudantes indígenas e quilombolas poderão receber a Bolsa de Auxílio Pedagógico da UFPel, na modalidade Conclusão de Curso, pelo prazo máximo de dois semestres letivos, prorrogáveis por mais dois, a depender de avaliação realizada pela Comissão Interdisciplinar de Permanência do NUAAD.
§ 3º - Estudantes indígenas e quilombolas terão direito também aos demais auxílios da assistência estudantil ofertados pela universidade, mediante comprovação de pertencimento étnico e comunitário.
Art. 5º O recebimento dos auxílios previstos pelo Programa de Permanência fica condicionado ao acompanhamento do desempenho acadêmico e ao cumprimento, pela(o) discente, de acordos e planos de estudos de recuperação estabelecidos com a equipe pedagógica do NUAAD e com a Comissão Interdisciplinar de Permanência, cujos critérios se encontram descritos na presente Resolução.
Art. 6º Toda(o) discente indígena e quilombola, independente da forma de ingresso, deve estar ciente das normativas que regulam o Programa de Permanência, os Programas da Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), bem como a Portaria do MEC nº 389 de 9 de maio de 2013.
§ 1º No começo de cada semestre será oportunizado a ingressantes indígenas e quilombolas um momento de acolhida, no qual serão apresentados o Programa de Permanência e as instâncias responsáveis pelo acompanhamento da vida acadêmica das(os) estudantes.
§ 2º As ações de acolhida serão planejadas pela equipe pedagógica do NUAAD e pela Comissão de Permanência.

TÍTULO IV
DAS CONDIÇÕES PARA PERMANÊNCIA NOS PROGRAMAS DE AUXÍLIO ESTUDANTIL

Art. 7º O rendimento acadêmico será analisado semestralmente e considerará, entre outros:
a) A análise de rendimento acadêmico (aprovação) com base nos semestres já cursados.
b) O semestre em que a análise de rendimento acadêmico for realizada;
c) O número de disciplinas em que o discente está/esteve matriculado no semestre em que a análise de rendimento acadêmico for realizada;
d) O número de crédito das disciplinas em que o discente está/esteve matriculado no semestre em que a análise de rendimento acadêmico for realizada;
e) A carga horária das disciplinas em que o discente está/esteve matriculado no semestre em que a análise de rendimento acadêmico for realizada;
f) A carga horária total do curso;
g) O número de créditos totais do curso;
h) O número de disciplinas aprovadas;
i) O número de disciplinas reprovadas;
j) O número de disciplinas dispensadas;
k) O número de disciplinas trancadas;
l) O número de disciplinas regulares, no semestre cursado, conforme projeto pedagógico do curso;
m) O número de disciplinas optativas, no semestre cursado, conforme projeto pedagógico do curso;
n) Frequência nas disciplinas.

Art. 8º Para usufruir dos programas de auxílio estudantil da PRAE e da Bolsa Permanência do MEC e/ou da Bolsa de Apoio Pedagógico da UFPel, toda(o) discente indígena ou quilombola, independente da forma de ingresso, deverá cumprir os seguintes requisitos:
§1º Estudantes que estão no tempo regular do curso deverão matricular-se, no mínimo, em 80% das disciplinas obrigatórias ofertadas, previstas na matriz curricular do seu curso, por semestre, se for curso semestral, ou por ano, se for curso anual.
§2º Estudantes que ficarem retidas(os) nas disciplinas e por essa razão não conseguirem concluir o curso no tempo regular, deverão matricular-se, no mínimo, em 50% das disciplinas obrigatórias ofertadas, previstas na matriz curricular do seu curso, por semestre, se for curso semestral, ou por ano, se for curso anual.
§3º O aproveitamento será regulado pela frequência acadêmica, semestral ou anual em disciplinas obrigatórias e/ou optativas, assim como pelo percentual mínimo de aprovação em 50% do total das disciplinas matriculadas.
§4º A(O) estudante deverá obter frequência mínima em pelo menos 75% do total das disciplinas matriculadas no semestre ou ano.
§5º Se não obtiver aproveitamento nas disciplinas matriculadas, conforme critérios explicitados acima, a(o) estudante deverá apresentar justificativa documentada à equipe pedagógica do NUAAD e à Comissão Interdisciplinar de Permanência, junto às quais a(o) discente deverá pactuar um plano de estudo para recuperação do aproveitamento.
§6º No caso de não cumprimento do previsto nos parágrafos 3º, 4º e 5º, a(o) discente terá seus benefícios suspensos, conforme o caso, até que seja realizada nova avaliação de desempenho acadêmico, no semestre seguinte.

TÍTULO V
DAS AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO E APOIO PEDAGÓGICO A INDÍGENAS E QUILOMBOLAS (AAPIQ)

Art. 9º As Ações de acompanhamento do desempenho acadêmico e de apoio pedagógico a estudantes indígenas e quilombolas (AAPIQ), de responsabilidade da equipe pedagógica do NUAAD, tem por objetivos acompanhar e qualificar a permanência de discentes indígenas e quilombolas na UFPel.
§ 1º As AAPIQ se inserem em uma proposta de assistência pedagógica, que contribui para formação integral de estudantes, com a finalidade de prevenir a evasão e a retenção nos cursos;
§ 2º As AAPIQ serão ofertadas:
I - individualmente, a toda(o) discente indígena ou quilombola que relatar dificuldades de aprendizagem ou quando identificada a reprovação, por infrequência e/ou trancamentos sucessivos nas disciplinas do curso, ao longo da sua trajetória acadêmica;
II - coletivamente, por meio da oferta de atividades complementares, demandadas por discentes indígenas e quilombolas, que potencializem o processo de aprendizagem e inserção acadêmica;
Art. 10. As AAPIQ contemplarão o fomento e/ou apoio de espaços e atividades que fortaleçam o diálogo e as trocas de conhecimento entre a universidade e os povos indígenas e comunidades quilombolas, reconhecendo os saberes tradicionais de todas(os) as(os) protagonistas envolvidas(os).
Parágrafo Único - O fortalecimento do diálogo e das trocas entre a universidade e povos e comunidades ocorrerá por meio de:
I - promoção de atividades acadêmicas que contemplem a presença de lideranças políticas e de mestres de saberes específicos dos povos e comunidades;
II - reserva de vagas em projetos e editais de ensino, pesquisa e extensão;
III - apoio institucional para participação de estudantes em eventos temáticos de interesse dos coletivos e/ou povos e comunidades;

IV - promoção de formação sobre a temática indígena e quilombola para a comunidade acadêmica;
V - estímulo para pesquisadoras(es) desenvolverem ações e projetos de interesse dos povos, comunidades e coletivos de estudantes;
VI - orientação aos colegiados de curso para que sejam respeitadas, na ocasião da elaboração de trabalhos acadêmicos, incluindo trabalhos de conclusão de curso, escolhas temáticas de interesse das(os) estudantes e de seus povos e comunidades;
VII - fomento à criação de disciplinas que contemplem a temática indígena e quilombola;
VIII - abertura de espaços para feiras de comercialização de produtos próprios.

TÍTULO VI
DA COMISSÃO INTERDISCIPLINAR DE PERMANÊNCIA

Art. 11. A Comissão Interdisciplinar de Permanência deverá ser mantida atualizada por meio de ato administrativo, considerando também as atribuições designadas pela Portaria 389, de 09 de maio de 2013, do MEC (art. 12, XI), com a participação de, no mínimo, dois representantes docentes, dois representantes técnico-administrativas(os), dois representantes indígenas (um titular e um suplente), dois representantes quilombolas (um titular e um suplente) e quatro membros da sociedade civil (dois titulares e dois suplentes), para auxiliar na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnico e comunitário de estudantes indígenas e quilombolas, bem como no acompanhamento de sua trajetória acadêmica conforme disposto nesta resolução.
Parágrafo Único - No caso de a(o) representante indígena ou quilombola ser a(o) estudante cujo desempenho acadêmico necessitar de análise da comissão, esta(e) não poderá participar do processo que deliberará sobre a sua situação, convocando-se a suplência para tal.
Art. 12. Caberá à Comissão de Permanência Interdisciplinar analisar casos excepcionais de reprovação por infrequência sem justificativa ou de baixo aproveitamento acadêmico, para fins de manutenção ou retirada da Bolsa Permanência do MEC e da Bolsa de Apoio Pedagógico da UFPel.
Parágrafo Único - A deliberação da Comissão Interdisciplinar de Permanência ensejará ato administrativo com efeitos imediatos.
Art. 13. A suspensão da Bolsa Permanência do MEC e da Bolsa de Apoio Pedagógico da UFPel tem caráter provisório, e não exclui a(o) discente dos Programas de Auxílio Estudantil aos quais esteja vinculada(o).
Parágrafo Único - O semestre em que a(o) discente estiver suspensa(o) não será contabilizado para fins do cálculo do prazo de manutenção dos benefícios.
Art. 14. A retomada do benefício fica condicionada ao desempenho acadêmico mínimo exigido no semestre em que a(o) discente foi suspensa(o).
§ 1º A retomada do benefício poderá ser solicitada pela(o) discente mediante apresentação do Histórico Escolar em que constem as notas obtidas durante o semestre em que esteve suspensa(o) e de um plano de estudos de recuperação indicando as disciplinas a serem cursadas, assim como da estimativa para conclusão do curso.
§ 2º Fica facultada à Comissão Interdisciplinar de Permanência do NUAAD, a solicitação de manifestação da Coordenação de Curso sobre o plano de estudos da(o) estudante, de forma a abordar as expectativas de oferta de disciplinas no curso, perspectivas de quebras de pré-requisito, entre outras.
Art. 15. Caberá à Comissão Interdisciplinar de Permanência do NUAAD a análise da situação acadêmica de estudantes indígenas e quilombolas que recebem Bolsa Permanência do MEC e Bolsa de Apoio Pedagógico da UFPel.

Parágrafo Único - Situações excepcionais que dificultem o término do curso, dentro do prazo estipulado, serão avaliadas e deliberadas pela Comissão Interdisciplinar de Permanência do NUAAD.

TÍTULO VII
DO PROCESSO DE GARANTIA DE VAGAS EM DISCIPLINAS PARA ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

Art. 16. Toda(o) discente indígena e quilombola terá vaga garantida em componentes curriculares obrigatórios ofertados pelas Coordenações de Curso, desde que tenha os pré-requisitos necessários para cursá-los. O fluxo de encaminhamento para efetivação da matrícula será o seguinte:

§ 1º Caso a matrícula seja inicialmente negada por falta de vagas, caberá à(ao) estudante fazer contato com o NUAAD e informar a relação de disciplinas de interesse.

§ 2º Caberá ao NUAAD, tendo como prazo limite o último dia da correção de matrícula, o envio de memorando, através de processo SEI, para cada Coordenação de Curso envolvida, com a relação de alunos e disciplinas de interesse.

§ 3º Caberá à Coordenação de Curso, em contato com os Departamentos responsáveis pelas disciplinas, a solicitação para o aumento de vaga nas turmas (caso necessário) e consequente matrícula da(o) estudante.

TÍTULO VIII
DO PROCESSO DE SOLICITAÇÃO DE QUEBRA DE PRÉ-REQUISITO PARA ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

Art. 17. Toda(o) discente indígena e quilombola deverá seguir os prazos estabelecidos pelo calendário acadêmico para solicitação de quebra de pré-requisito. Quando necessário, a(o) estudante deverá apresentar ao colegiado de curso justificativa de situação excepcional ocorrida durante o seu percurso acadêmico, que comprove a necessidade de concessão de quebra de pré-requisito para minimizar dificuldades de integralização do currículo e/ou minorar o tempo de permanência no curso.

Parágrafo Único - Recomenda-se às coordenações de curso que flexibilizem os critérios de concessão de quebra de pré-requisito para estudantes indígenas e quilombolas sempre que for possível cursar o componente curricular sem prejuízo pedagógico.

TÍTULO IX
DO PROCESSO DE TRANCAMENTO DE DISCIPLINAS PARA ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

Art. 18. Toda(o) discente indígena e quilombola vinculada(o) ao Programa Bolsa Permanência do MEC e/ou a algum programa de auxílio estudantil da UFPel deverá informar previamente e justificar a solicitação de trancamento à equipe pedagógica do NUAAD e à Comissão Interdisciplinar de Permanência.

Parágrafo Único - O procedimento para o pedido de trancamento será estabelecido pela Comissão Interdisciplinar de Permanência do NUAAD.

Art. 19. A(O) discente que realizar o Trancamento Geral de Matrícula não terá o tempo de trancamento contabilizado para os fins do cálculo do prazo de permanência se:

I - A(O) discente informar ao NUAAD sobre o Trancamento Geral de Matrícula;

II - O trancamento Geral de matrícula tiver sido solicitado em data anterior aos primeiros 25 dias letivos.

§ 1º A informação será protocolada conforme procedimento interno.

§ 2º A(O) discente deverá solicitar a retomada dos benefícios quando retornar ao curso.

TÍTULO X
DO PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE CURSO PARA ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

Art. 20. Discentes indígenas e quilombolas ingressantes pelo Processo Seletivo Especial para Estudantes Indígenas e Quilombola (PSE) poderão realizar apenas uma reopção entre os cursos de graduação da UFPel, de acordo com as vagas disponíveis.
Parágrafo Único - Para o cálculo do tempo de recebimento dos benefícios será contabilizado o período de permanência total na UFPel, desde o primeiro ingresso na Instituição.

TÍTULO XI
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 21. O Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (NUAAD) dará suporte pedagógico a estudantes indígenas e quilombolas para todos os procedimentos relativos à sua permanência na universidade, observando os prazos definidos para a conclusão dos cursos.
Art. 22. Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pelo COCEPE.
Art. 23. Esta Resolução entra em vigor a partir do dia quinze de abril de dois mil e vinte e três.

Secretaria dos Conselhos Superiores, aos treze dias do mês de abril de dois mil e vinte e três
Prof.ª Dr.ª Ursula Rosa da Silva
Presidenta do COCEPE

D) UNILA

PORTARIA Nº 212/2021/GR

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, no uso das atribuições legais, no uso de suas atribuições legais, de acordo com a Portaria nº/664/2019/GR, que recriou e renomeou a Comissão de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas em observância ao disposto no Art. 6º do Decreto nº 9759, de 11 de março de 2019; e considerando o que consta no processo nº 23422.009711/2018- 33 resolve:
Art. 1º Aprovar, nos termos do Anexo desta Portaria, o Regimento Interno da Comissão de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (Cappi) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).
Art. 2º Esta Portaria entra em vigor no dia 1º de julho de 2021.

ANEXO
REGIMENTO INTERNO DA COMISSÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS
CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º A Comissão de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas caracteriza-se por ser um órgão, consultivo, deliberativo em sua área de competência interna, propositivo e avaliativo da política pública de educação superior indígena, com vistas ao acesso, permanência e integralização curricular nos cursos de Graduação e nos programas de Pós-Graduação na Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
Art. 2º A Comissão de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas tem a finalidade de apresentar aos órgãos colegiados e administrativos competentes sugestões que colaborem com o acesso de membros das comunidades indígenas latino-americanas a cursos de Graduação e de Pós-Graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, bem como viabilizem a permanência e a conclusão de estudos por esses estudantes

CAPÍTULO II
CONSTITUIÇÃO
Seção I
Da Composição

Art. 3º A Comissão será composta por 14 (catorze) membros titulares, e seus respectivos suplentes, com a seguinte representação:
I - 1 (um/uma) representante da Pró-Reitoria de Graduação;
II - 1 (um/uma) representantes da Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais;
III - 1 (um/uma) representante da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis;
IV - 1 (um/uma) representante da Pró-Reitoria de Extensão;
V - 1 (um/uma) representante do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural;
VI - 4 (quatro) representantes Docentes;
VII - 2 (dois/duas) representantes Discentes, preferencialmente indígenas;
VIII - 1 (um/uma) representante Técnico-Administrativo em Educação;
IX - 1 (um/uma) representante da Comunidade Externa, preferencialmente das comunidades indígenas;e
X - 1 (um/uma) representante da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.
§ 1º Caso aconteça o não preenchimento dos(as) membros e respectivos suplentes, o quórum será dado com base no total de membros devidamente nomeados(as).
§ 2º As representações Técnico-Administrativo em Educação, Docente, da Comunidade Externa e Discente serão indicadas pela Cappi, ouvidas cada uma das categorias mencionadas.
§ 3º As unidades administrativas indicarão seus membros.

Seção II
Da Coordenação Colegiada

Art. 4º A Comissão terá uma Coordenação Colegiada constituída por um(a) Presidente(a), um(a) Vice-Presidente(a) e um(a) Secretário(a) Executivo(a) escolhidos(as) entre seus membros, com mandato de um ano, podendo ser reconduzidos(as) por avaliação dos(as) membros da Cappi.
Parágrafo único. Os membros da Cappi elegerão entre si, na primeira reunião ordinária de cada ano, os membros da Coordenação Colegiada.
Art. 5º Os membros da Cappi são designados(as) por ato do Gabinete da Reitoria, por um período de 2 (dois) anos, podendo ser reconduzidos(as).
Art. 6º São atribuições do(a) Presidente:
I - coordenar as atividades realizadas pela Cappi;
II - convocar e presidir as reuniões da Cappi dando execução às respectivas deliberações;
III - elaborar e encaminhar a pauta previamente às reuniões;
IV - representar oficialmente a Cappi; e
V - delegar a coordenação de projetos e atividades as(os) demais integrantes.
Art. 7º São atribuições do Vice-Presidente:
I - assessorar o(a) Presidente; e
II - assumir as funções do(a) Presidente em suas ausências e impedimentos previstos em lei (como férias, afastamentos oficiais, licença saúde, etc);
Art. 8º São atribuições do(a) Secretário(a) Executivo:
I - compilar e compartilhar as atas das reuniões;
II - promover eventuais alterações da ata sugeridas pelos membros presentes;
III - assessorar a Coordenação Colegiada para qualificar os debates levados ao Pleno.
Art. 9º São atribuições dos(as) demais membros da Comissão:
I - estudar e relatar, nos prazos estabelecidos, as matérias que lhes forem atribuídas pelo grupo;

II - comparecer às reuniões, proferir voto ou pareceres;
III - requerer votação e discussão de matéria em regime de urgência; e
IV - executar tarefas que lhes forem atribuídas pelo grupo.

CAPÍTULO III
DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 10. São atribuições da Comissão de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas:
I - apoiar a implementação da política de inclusão de estudantes indígenas na Unila;
II - apoiar ações de acolhimento e permanência, por meio de cooperação interinstitucional e intersetorial, em prol da consolidação de ações afirmativas dentro e fora da universidade;
III - fomentar a reflexão e a prática da interculturalidade na Unila;
IV - apoiar, após deliberação interna à comissão, ações propostas pelos coletivos indígenas da Unila;
V - apoiar o acompanhamento pedagógico e acadêmico dos(as) Discentes Indígenas;
VI - levantar informações sobre os(as) estudantes indígenas sempre que se fizer necessária a complementação de dados oficiais já existentes;
VII - fornecer dados à gestão da universidade;
VIII - participar dos processos de seleção de estudantes indígenas;
IX - promover a comunicação permanente com as comunidades indígenas envolvidas;
X - monitorar a execução da política de inclusão e permanência de estudantes indígenas na UNILA;
XI - elaborar a Política de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas na Unila e propor às unidades competes;
XII - elaborar e implementar cursos de capacitação e formação em interculturalidade para a comunidade acadêmica em conjunto com as pró-reitorias;
XIII - auxiliar na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnico dos(as) Estudantes Indígenas, e bem como no acompanhamento de tais estudantes no processo de adaptação acadêmica.
XIV - Produzir análise sobre a presença indígena na Unila fornecendo informações e proposições a gestão universitária;
XV - Promover a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo para ingresso e permanência de estudantes indígenas, observada a legislação vigente e as disposições contidas neste Regimento;
XVI - Avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão, permanência e conclusão de curso dos(as) Estudantes Indígenas nas universidades, publicando resultados;
XVII - Propor, articular e avaliar projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
XVIII - Sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica em questões relacionadas à educação nas comunidades indígenas;
XIX - Buscar o diálogo, integração e parcerias interinstitucionais visando o aprimoramento do processo de gestão da política pública de educação superior indígena na Unila;
XX - Acompanhar a gestão do auxílio permanência concedido aos estudantes indígenas matriculados; XXI - Apreciar, emitir parecer e dirimir dúvidas sobre questões concernentes às normas estabelecidas neste Regimento;
XXII - Pautar políticas de acesso, permanência e conclusão do acadêmico indígena elaborando propostas de regulamentação;
XXIII - Indicar os membros representantes da Cappi em outras comissões correlatas;
XXIV - Discutir, analisar e sugerir aos setores competentes definição do número de vagas e critérios para ingresso regular e para ingresso via vagas ociosas, reingresso, reopção, transferência e aproveitamento de diploma de estudantes indígenas.

XXV - Orientar os estudantes na elaboração de seus planos para matrícula;
XXVI - Acompanhar pedagogicamente os estudantes em articulação com os colegiados de curso de Graduação e de Pós-Graduação
XXVII - Acompanhar as monitorias destinadas aos estudantes indígenas, em conjunto com a PROGRAD;
XXVIII - Acompanhar e assessorar a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis em relação a análise do rendimento acadêmico para manutenção dos auxílios estudantis;
XXIX - Providenciar a recepção dos(as) Estudantes ingressantes em articulação com os demais estudantes indígenas dos diferentes cursos e seus coordenadores;
XXX- Propor aos órgãos superiores da universidade e aos de execução, normas e procedimentos administrativos e acadêmicos de maneira a possibilitar a permanência e integralização curricular dos cursos de Graduação e pós-Graduação.
Parágrafo Único: Para cumprir e atuar com suas ações, a Cappi poderá convidar representantes das comunidades indígenas e suas organizações, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e demais organizações afetas à educação escolar indígena e à educação superior indígena, inclusive na interlocução com professores e pesquisadores indígenas, Os convites que gerem despesas dependem de comprovação de disponibilidade orçamentária e financeira.
Art. 11. As atribuições da Cappi, em interface com demais unidades universitárias, se dará da seguinte forma:
I - Com a Pró-Reitoria de Graduação: a) Implementar Programas Permanentes de monitorias pedagógicas; b) Mediar a Interlocução da Comissão com as coordenações dos cursos; c) Acompanhar processos de matrícula e desempenho acadêmico, em função das especificidades dos(as) Discentes Indígenas.
II - Com a Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais: a) Elaborar editais específicos para acesso indígena; b) Participar do processo de seleção de Estudantes Indígenas; c) Prestar atendimento quanto à documentação de estudantes internacionais indígenas; d) Colaborar na execução de convênios nacionais e internacionais.
III - Com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis: a) Coordenar e participar de ações de acolhimento dos(das) Discentes Indígenas; b) Coordenar e participar de ações de acompanhamento psicossocial e de saúde; c) Apoiar, via auxílios financeiros/alojamento, a permanência dos(as) Estudantes Indígenas na Unila. d) Auxiliar na comprovação e fiscalização de condição de pertencimento étnico dos(as) Estudantes Indígenas e quilombolas, bem como no acompanhamento de tais estudantes no processo de adaptação acadêmica, de acordo com a Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, do Ministério da Educação.
IV - Com a Pró-Reitoria de Extensão: a) Propor políticas de indução voltadas à temática indígena; b) Apoiar a consolidação de projetos existentes voltados à temática indígena; c) Fomentar a comunicação com a comunidade externa e as comunidades indígenas representadas na Unila.
V - Com o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural, do Instituto Latino Americano de Arte, Cultura e História: a) Prestar atendimento diurno e noturno aos (às) Discentes Indígenas; b) Auxiliar no levantamento e registro de dados acadêmicos e pedagógicos dos(as) Discentes Indígenas do Instituto Latino Americano de Arte, Cultura e História, fazendo, sempre que necessário, o encaminhamento aos setores específicos, a depender da demanda.
VI - Com a Pró-Reitoria de Pesquisa: a) Propor políticas de indução voltadas à temática indígena; b) Apoiar a consolidação de projetos de pesquisa existentes voltados à temática indígena; c)Auxiliar no levantamento e registro de dados acadêmicos e pedagógicos dos(as) Discentes Indígenas na Pós-Graduação;

CAPÍTULO V

FUNCIONAMENTO

Art.. 12. A Cappi reúne-se ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente, quando necessário, em dia e hora previamente agendados, com antecedência mínima de 7 (sete) dias úteis.

§1º As reuniões extraordinárias poderão ser convocadas pelo(a) Presidente e Vice-Presidente ou a pedido de qualquer membro da Comissão com antecedência mínima de 3 (três) dias úteis, ao qual compete ao Presidente as providências necessárias para o desenvolvimento dos trabalhos desta Comissão, em sintonia com as demais pró-reitorias ou órgãos equivalentes.

§2º As reuniões ordinárias e extraordinárias iniciar-se-ão, em primeira chamada, com a presença de 50% + 1 (cinquenta por cento mais um) dos(as) Conselheiros, o(a) Presidente fará uma primeira verificação do quórum, na hora estabelecida na pauta da reunião, considerando o parágrafo único do Art. 4.

Art. 13. A Coordenação Colegiada emitirá declaração ou certificado com a carga horária dos(as) membros da Cappi, indicando o período de atuação.

Art. 14. As deliberações serão tomadas por maioria simples de votos dos(as) membros presentes à reunião.

Art. 15. É imprescindível que o membro informe antecipadamente a comissão sobre eventuais ausências nas reuniões ordinárias e extraordinárias.

Art. 16. Quando impossibilitado de comparecer à reunião ordinária e/ou extraordinária o(a) membro titular deverá comunicar o(a) respectivo(a) suplente em tempo hábil para que este(a) possa estar presente na reunião.

Art. 17. Quando da impossibilidade do(a) titular e/ou suplente comparecer continuamente às reuniões da comissão estes deverão indicar representante substituto junto ao(à) gestor(a) máximo da unidade. Art. 18. De cada reunião será lavrada ata, incluindo assuntos discutidos, decisões tomadas com assinatura dos(as) membros em lista de presença.

Parágrafo único: As atas serão redigidas de forma rotativa entre os membros da Comissão e por ordem alfabética.

CAPÍTULO VI
DOS ATOS E PROCEDIMENTOS, DOS PARECERES, DAS INFORMAÇÕES E DAS PROPOSIÇÕES

Art. 19. São atos inerentes às finalidades e funções da Cappi, como órgão de deliberação em sua área de competência, os pareceres, as informações e as proposições.

Art. 20. Parecer é o pronunciamento técnico exarado por um(a) Conselheiro(a) na qualidade de Relator designado(a), sobre matéria submetida à Comissão na forma de projeto, consulta ou proposição.

§ 1º O Parecer, em razão de sua natureza, poderá ser de caráter conclusivo, opinativo ou consultivo e ter ou não eficácia vinculante, conforme determinar este Regimento ou entender o Pleno.

§ 2º Em qualquer caso, o Parecer deverá ser lido pelo(a) próprio(a) Relator(a).

§ 3º A ementa enunciará simplesmente o objeto e a decisão dele decorrente.

§ 4º O relatório conterá a síntese circunstanciada do expediente examinado, deverá demonstrar o domínio da matéria pelo(a) Relator(a) e salientar os aspectos nos quais ele(a) se fixou para a conclusão. § 5º O exame de mérito explicitará a relevância e a oportunidade da matéria em foco e exporá as razões que conduzem à conclusão.

§ 6º A conclusão definirá objetivamente a procedência ou não da questão examinada.

Art. 21. A Informação terá caráter meramente esclarecedor, fixando a posição de um(a) Conselheiro(a) ou da Comissão, conforme o caso, e servirá apenas para orientar a Coordenação Colegiada ou o Pleno na tomada de uma decisão.

Art. 22. Proposição é o instrumento oral ou escrito pelo qual um(a) ou mais Conselheiros(as) encaminham formalmente uma questão ou um assunto à imediata deliberação do Conselho.
Art. 23. Os atos do Conselho serão organizados e numerados na forma determinada pelo(a) Secretário(a) Executivo e consoante a este Regimento.

CAPÍTULO VII
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 24. Este Regimento poderá ser alterado, no todo ou em parte, após deliberação em reunião pela maioria simples dos(as) membros presentes e aprovação do dirigente máximo da Unila.
Art. 25. A participação na Cappi constitui serviço público relevante, não remunerado.
Art. 26. Nos Termos do Decreto nº 9759, de 11 de abril de 2019, à Cappi:
I - Fica vedada a constituição de subcolegiados;
II - Estabelece-se que as reuniões cujos convidados(as) estejam em localidades diversas serão realizadas por videoconferências;
III - Ficam vedados os gastos com diárias e passagens dos(as) membros do colegiado, sem prévia comprovação de disponibilidade orçamentária e financeira para o exercício em curso e sem demonstração fundamentada sobre a inviabilidade ou a inconveniência de realização da reunião ou similar por videoconferência.
Art. 27. Os casos omissos serão discutidos e resolvidos pela Comissão.
Art. 28. O presente Regimento entra em vigor no dia 1º de julho de 2021, revogando-se as disposições em contrário.

GLEISSON ALISSON PEREIRA DE BRITO
18 de junho de 2021

E) UNIFESP

Universidade Federal de São Paulo
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS
Rua Sena Madureira, 1500 - 1º Andar - CEP 04021-001 - Vila Mariana - São Paulo - SP - Brasil Telefone: (11) 3385-4102 C.C.: 001.017.000 - Home-page: prae.unifesp.br - E-mail: prae@unifesp.br

Portaria Nº 07/2018, de 10 de dezembro de 2018

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da Universidade Federal de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, RESOLVE designar Comissão Interdisciplinar para auxiliar na comprovação e fiscalização das condições de pertencimento étnico dos estudantes Indígenas e Quilombolas, bem como no acompanhamento de tais estudantes no processo de adaptação acadêmica, conforme o Art. 12 da Portaria Ministerial 389 de 09/05/2013 que dispõe sobre o Programa Bolsa Permanente (PBP).
É atribuição da Comissão Interdisciplinar elaborar e construir mecanismos de controle e avaliação para validação das solicitações do PBP com perfil Indígena e Quilombola. Caberá a comissão elaborar parecer circunstanciado, deferindo ou indeferindo a solicitação do(a) estudante, bem como informá-lo(a) do resultado.
Também, é função da comissão construir estratégias que dialoguem com a questão étnico-racial e cultural dos(as) estudantes na UNIFESP, como Fóruns, eventos, rodas de conversas, entre outros.

A Comissão Interdisciplinar poderá contribuir com a PRAE e o Conselho de Assuntos Estudantis (CAE) em suas decisões que envolvam a permanência estudantil, auxiliando com reflexões, dados e informações para as políticas de permanência existentes na UNIFESP, incluindo programas de moradia, alimentação, transporte, creche e outros que sejam criados.
Fará parte da Comissão Interdisciplinar Indígenas ou Quilombolas e membros da sociedade civil, docentes e técnicos administrativos em educação. O período de vigência dos membros na Comissão Interdisciplinar será de dois anos, podendo haver recondução.
A Comissão aprovada no Conselho de Assuntos Estudantis (CAE) UNIFESP:
Docente: Profª Elisabete Aparecida Pinto
Docente: Profª Eliana Rodrigues
Docente: Profª Luciana Aparecida Farias
Téc. Adm. em Educação: Melissa Elaine Campos dos Santos
Membro da Sociedade Civil/Indígena: Jibran Yopopem Patté

PROF. DR. ANDERSON DA SILVA ROSA
PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

ANEXO III: Minuta da Portaria que instituirá o Comitê de Monitoramento e Avaliação do Programa Bolsa Permanência

minuta
Minuta de Portaria

Institui o Comitê de Monitoramento e Avaliação do Programa de Bolsa Permanência no âmbito do Ministério da Educação.

O MINISTRO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição,

RESOLVE

Art. 1º Fica instituído o Comitê de Monitoramento e Avaliação do Programa de Bolsas Permanência (CMAPBP), com a função de zelar pela avaliação e monitoramento do Programa Bolsa Permanência (PBP), apresentando propostas de aperfeiçoamento e recomendações às instâncias gestoras e executoras.

Art. 2º Caberá ao Comitê estabelecer e pactuar as diretrizes para o acompanhamento de estudantes vinculados ao Programa, considerando:

I– sistematizar dados acerca da presença de indígenas e quilombolas nas Instituições de Ensino Superior, em parceria com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);

II– acompanhar a coleta anual do número de quilombolas e indígenas ingressantes, matriculados e concluintes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES);

II- implementar o Cadastro Nacional de Estudantes Quilombolas e Indígenas;

III- produzir série histórica a partir do perfil dos estudantes vinculados ao PBP;

IV- identificar, analisar e propor aperfeiçoamento para os critérios de distribuição das bolsas PBP observando-se a maneira pela qual o programa encontra-se disciplinado em cada IFES, quando houver;

V- encomendar estudos que subsidiem a tomada de decisões no âmbito do Comitê;

VI- expedir instruções para a execução das leis, decretos e regulamentos no âmbito do PBP.

Art. 3º O Comitê de Monitoramento e Avaliação do Programa de Bolsas Permanência (CMAPBP) é composto por:

I– Representantes do Ministério da Educação:

a) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação;

b) da Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação;

c) da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação;

d) da Assessoria de Participação Social e Diversidade do Ministério da Educação;

e) do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE);

f) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

II– um representante do Fórum de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE);

III- um representante do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif);

IV– um representante da Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola (CONEEQ);

V- um representante da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI);
VI– dois representantes dos estudantes quilombolas;
VII– dois representantes dos estudantes indígenas.
§ 1º Cada membro do CMAPBP terá um suplente, que o substituirá em suas ausências e seus impedimentos.
§ 2º Os membros do CMAPBP e os seus suplentes serão indicados pelos titulares dos órgãos que representam e designados em ato do Ministro de Estado da Educação.
§ 3º A participação na Comissão será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.
Art. 3º O CMAPBP será presidido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, que também exercerá a Secretaria Executiva do Comitê.
§ 1º O Comitê se reunirá, em caráter ordinário, semestralmente e, em caráter extraordinário, mediante convocação da Secretaria Executiva, com antecedência mínima de três dias.
§ 2º O quórum de reunião do CMAPBP é de maioria absoluta e o quórum deaprovação é de maioria simples.
§ 3º Fica autorizada a participação dos representantes dos órgãos e das entidades, referidos no art. 2º desta Portaria, nas reuniões ordinárias e extraordinárias e nos grupos de trabalho, por meio de videoconferência, nos termos do Decreto nº 10.416, de 7 de julho de 2020.
§ 4º Na hipótese de participação presencial, os custos com diárias e passagens dos representantes da sociedade civil, para reuniões ordinárias ou extraordinárias e grupos de trabalho presenciais, serão do Ministério da Educação, quando for o demandante.
§ 5º Os custos com participação presencial de convidados eventuais em reuniões ordinárias, extraordinárias, grupos de trabalhos e demais eventos serão da instituição demandante.
§ 5º O presidente poderá convidar representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas bem como especialistas de notório conhecimento na matéria para participarem das reuniões do Comitê.
Art. 4º Poderão ser constituídos, por ato deste Comitê, grupos de trabalho, de natureza temporária e consultiva, para contribuições específicas relacionadas à implementação, à avaliação ou o monitoramento do Programa Bolsa Permanência (PBP).
§ 1º Poderão ser constituídos, por ato deste Comitê, até 10 (dez) grupos de trabalho simultâneos, de natureza temporária e consultiva, para contribuições específicas relacionadas à implementação, à avaliação ou o monitoramento do Programa Bolsa Permanência (PBP).
§ 2º Os grupos de trabalho terão duração máxima de 180 (cento e oitenta) dias, com um máximo de 05(cinco) membros.
§ 3º Os grupos de trabalho deverão elaborar relatórios de atividades com a identificação dos participantes.
§ 4º O Comitê instituirá Grupos de Trabalho Regionais ou Estaduais de Acompanhamento e Avaliação do Programa Bolsa Permanência, compostas por representantes do MEC, FONAPRACE, estudantes indígenas e quilombolas.
Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Documento assinado eletronicamente por Cleber Santos Vieira, Secretário(a), Substituto(a), em 10/05/2024, às 13:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento da Portaria nº 1.042/2015 do Ministério da Educação.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

http://sei.mec.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4843616 e o código CRC 9A7E2B5B.
minuta
minuta

Referência: Processo nº 23000.016398/2024-87 SEI nº 4843616