

SÉRIE EXTENSÃO



UFSM
Pró-Reitoria de
Extensão

10 ANOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSM

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

ORGANIZADORES
ANA LÚCIA AGUIAR MELO
JOSÉ LUIZ DE MOURA FILHO



editora **ufsm**

10 ANOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSM

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

**ORGANIZADORES
ANA LÚCIA AGUIAR MELO
JOSÉ LUIZ DE MOURA FILHO**


editoraufsm
Santa Maria, RS - 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Reitor: Paulo Afonso Burmann

Vice-reitor: Luciano Schuch

Pró-reitor de Extensão: Flavi Ferreira Lisboa Filho

Diretor da Editora: Daniel Arruda Coronel

Conselho editorial: Adriano Mendonça Souza, Alisson Vicente Zarnot, Ana Claudia Oliveira Pavão, Célia Helena de Pelegrini Della Múa, Daniel Arruda Coronel (Presidente), Debora Marshall, Glauber Rodrigues de Quadros, Graziela Inês Jacoby, Jose Renato Ferraz da Silveira, Marcelo Battesini, Marcia Keske Soares, Maria Talita Fleig, Maristela da Silva Souza, Marlene Terezinha Lovatto, Melina da Silva Mota, Paulo Roberto da Costa, Raone Somavilla e Thales de Oliveira Costa Viegas.

Revisão de texto: Érica Duarte Medeiros

Diagramação: Gilberto de Moraes Jr.

Capa: Larissa Mendes

© 2021, Ana Lúcia Aguiar Melo e José Luiz de Moura Filho (organizadores)

A185 10 Anos de Ações Afirmativas na UFSM [recurso eletrônico] :
relatos de experiências / organizadores Ana Lúcia Aguiar Melo,
José Luiz de Moura Filho. – Santa Maria, RS : Ed. UFSM :
Pró-Reitoria de Extensão, 2021.
1 e-book. – (Série Extensão)

1. Ações afirmativas – Universidade Federal de Santa Maria –
Relatos de experiências 2. Universidade Federal de Santa Maria –
Ações afirmativas 3. Políticas públicas 4. Políticas sociais I.
Melo, Ana Lúcia Aguiar II. Moura Filho, José Luiz de

CDU 316.34
378.014

ISBN: 978-65-88636-02-2

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte – CRB-10/990
Biblioteca Central – UFSM



UFSM
Pró-Reitoria de
Extensão

Direitos reservados à:

Editora da Universidade Federal de Santa Maria
Prédio da Reitoria – Campus Universitário – Camobi
CEP: 97105.900 – Santa Maria, RS – (55) 3220.8610/8115
editufsm@gmail.com – www.ufsm.br/editora

A **Série Extensão** prevê a disseminação digital e/ou impressa de livros inéditos de produção acadêmica na Extensão Universitária, que tenham como prioridade a comunidade externa, desenvolvidos por docentes e outros, em conjunto com estudantes que desenvolvam Programas e Projetos de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com recomendada atenção à comunidades ou aos grupos atendidos por Ações de Extensão.

SUMÁRIO

07 APRESENTAÇÃO

Prof. Dr. Orlando Fonseca

08 AUTORES

10 INTRODUÇÃO

Ana Lúcia Aguiar Melo e José Luiz de Moura F.º, Org.

**19 1. DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS:
A SAÍDA PELA EDUCAÇÃO**

Ana Lúcia Aguiar Melo e Winnie S. Silva

**43 2. AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSM:
UM BREVE OLHAR SOB A PERSPECTIVA
DOS TRABALHOS DA COMISSÃO DE
IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO
PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFSM**

Cesar Augusto Freitas Jacques

**65 3. UM OLHAR SOBRE O OBSERVATÓRIO
DAS AÇÕES AFIRMATIVAS - AFIRME NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Ticiane Lúcia dos Santos

**71 4. AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES:
CONTEXTOS EMERGENTES À DOCÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR**

Ana Carla Hollweg Powaczuk e Doris Pires Vargas Bolzan

**86 5. TECENDO TEIAS INTERCULTURAIS:
UM RELATO EM DEFESA DOS DIREITOS
ÉTNICO-RACIAIS E INDÍGENAS**

Alice do Carmo Jahn

- 102** 6. **RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM AÇÕES AFIRMATIVAS**
Tatiana Wonsik Recompenza Joseph
- 111** 7. **O DESAFIO DE ANALISAR E DEBATER POLÍTICAS PÚBLICAS, AÇÕES AFIRMATIVAS, FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE SOCIAL**
Cleber Ori Cuti Martins
- 122** 8. **REITORIA OCUPADA**
Daniela da Silva dos Santos e Maria Rita Py Dutra
- 139** 9. **O AFIRME E A POLÍTICA DE COTAS NA UFSM**
Maria Rita Py Dutra
- 157** 10. **SER ESTUDANTE NEGRA NAS ENGENHARIAS, APRENDER COM A MILITÂNCIA, MANTER-SE SAUDÁVEL E ENCONTRAR A RAZÃO DE SEGUIR NA PROFISSÃO**
Winnie Silva
- 163** 11. **PERMANÊNCIA A CO(N)TA-GOTAS**
José Luiz de Moura F.º

APRESENTAÇÃO

Prof. Dr. Orlando Fonseca

Desde os debates iniciais sobre a adoção de um programa de Ações Afirmativas na UFSM, em 2006, este tema tem sido motivo de divergências entre os membros da comunidade universitária. Não se trata, no entanto, de algo exclusivo na nossa Universidade, pois a questão é polêmica em todo o país. Na maioria dos casos, por motivações embasadas pelo senso comum, pelo preconceito ou pela falta de base argumentativa. Uma publicação como esta será de muito valor para que todos tenham, à disposição, dados, conceitos e reflexões amparadas por referencial teórico humanista, antropológico ou sociológico e, mais, pela experiência vivida na rotina do Campus.

A votação da Resolução 011/2007 – pioneira entre as IFES - foi equilibrada, contando com a totalidade dos votos da bancada estudantil. Em minha gestão como Pró-reitor de Graduação, 2010-2013, vi-me totalmente envolvido com a implantação das cotas nos processos seletivos, formação da comissão de verificação e adoção de medidas protetivas aos alunos que ingressaram pelo sistema. A questão só foi pacificada com a promulgação da Lei n.º 12.711/2012, pela então presidenta, Dilma Rousseff. Entretanto ainda persiste, em nossa UFSM, o desconforto pelo constante debate *meritocracia* versus *ação afirmativa* – princípio da igualdade em uma sociedade, historicamente, marcada por assimetrias sociais agudas.

Nos países europeus, tais medidas são conhecidas como *discriminação positiva*, justamente por privilegiar uma minoria em situação de desvantagem em detrimento da maioria. Em nosso país, vivenciamos um racismo estrutural, um comportamento elitista, diante das crises econômicas cíclicas. Tem sido um dos recursos recorrentes dos governantes retirar programas sociais que visem a minimizar os efeitos da pobreza. Por isso é importante manter a discussão do tema sob bases argumentativas sólidas, a fim de que, através da inteligência e do espírito humanista, a universidade contribua decisivamente para banir o preconceito do seu convívio acadêmico.

AUTORES

ALICE DO CARMO JAHN é Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP. Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM - Campus de Palmeira das Missões. E-mail: jahnalice@gmail.com

ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta no Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: anapowaczuk@hotmail.com

ANA LUCIA AGUIAR MELO é Doutora em Ciência Política pela UFRGS. Professora Voluntária do Departamento de Ciências Sociais do Centro de Ciências Sociais e Humanas, Ex-Coordenadora do Observatório de Ações Afirmativas da UFSM – AFIRME. E-mail: laguiar.ana@gmail.com

CESAR AUGUSTO FREITAS JACQUES é graduado em Direito pela UFSM - Universidade Federal de Santa Maria – RS (2008); Mestre em Patrimônio Cultural Profissional pela UFSM - Universidade Federal de Santa Maria - RS (2014); Coordenador do Curso de Direito da Faculdade UNIRON (2019); Tem experiência na área de Política de Ações Afirmativas (ex-membro da Comissão), com ênfase em Comissão de Ações Afirmativas (2008 - 2014); Pós- Graduado em Pós Graduação em formação docente no Ensino Superior pela UNIRON (2018), Membro do Comitê Estadual para prevenção e Combate à tortura, representante titular da Faculdade UNIRON (2019 - 2020) e . E-mail: cesarfjacques@gmail.com

CLEBER ORI CUTI MARTINS é Doutor em Ciência Política pela UFRGS. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais/ UFSM. E-mail: cocmartins@gmail.com

DANIELA DA SILVA DOS SANTOS é Mestre em Educação pelo PPGE/UFSM. Psicóloga com estágio na Coordenadoria de Ações Educacionais/ UFSM. E-mail: danielasilva.2003@yahoo.com.br

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: dbolzan19@gmail.com

JOSÉ LUIZ DE MOURA FILHO é Pós-Doutor em Cidades, Culturas e Arquitetura pela Universidade de Coimbra – Portugal. Professor do Departamento de Direito da UFSM. E-mail: zecamoura@hotmail.com

MARIA RITA PY DUTRA é Mestre em Educação pelo PPGCSociais/UFSM e Doutora em Educação/PPGE/UFSM. Professora aposentada da rede estadual de Ensino do RS. E-mail: mrpy54@gmail.com

TATIANA WONSIK RECOMPENZA JOSEPH é Doutora em Artes/ UNICAMP desde 2010. Professora dos Cursos de Dança da UFSM, Líder do Grupo de Pesquisa LAMED/Linguagem, Arte do Movimento e Estudos da Dança. E-mail: twonsik@gmail.com

TICIANE LÚCIA DOS SANTOS é Técnica Administrativa em Educação da UFSM, Psicóloga no Campus de Palmeira das Missões, Especialista em Africanidades e Cultura Afro-brasileira pela UNOPAR. E-mail: ticianeluciasantos@gmail.com

WINNIE SILVA DA SILVA é graduada em Engenharia de Computação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2018), Ex-membro do Coletivo Afronta da UFSM e Analista de Help Desk na empresa RCX Tecnologia de Negócios. E-mail: winniessilva@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ana Lúcia Aguiar Melo¹
José Luiz de Moura F.², Org.

“As pessoas e os grupos sociais têm direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.”

Boaventura de Souza Santos, 2006

Impactar assertivamente para a questão da decisão de adotar reserva de vagas nas universidades e todos os desdobramentos que ocorreram, tanto para a gestão educacional como no aporte de ações de permanência dos cotistas, embasam este livro. Só se muda o status quo das desigualdades sociais e raciais com muito encorajamento e determinação em não desistir de lutar por superação das barreiras atitudinais, na criação de alternativas que abarquem para além das Políticas Públicas: um arsenal de solidariedade que comungue com a questão da inclusão da diferença cultural no meio universitário. Permeiam-se, então, relações que exigem uma ressignificação dos percursos formativos na docência, além de um olhar acurado para as diferenças culturais, que, certamente, introduzem um norte como a solidariedade. Porém mais do que isso: é a incorporação efetiva do fato de a diferença ser, para além de mera tolerância, um movimento de reconhecimento e de caminho para a justiça com equidade, preceitos há muito difundidos pelos argumentos *rawlsianos*.

Por tantas experiências em Ações Afirmativas mundo afora, aqui, o destaque é para o ideólogo canadense Charles Taylor, que, na década de 1970, discutia os preceitos da identidade e autenticidade, pensando no caldo de culturas e idiomas em vigor no Canadá; e, na década de

1 Professora Voluntária do Departamento de Ciências Sociais e ex-Coordenadora do Observatório de Ações Afirmativas da UFSM – Afirme.

2 Professor do Departamento de Direito da UFSM.

1990, reintroduzia a primeira categoria como suporte para o reconhecimento social. Para Taylor, como princípio normativo, o reconhecimento da identidade (do agente) merece ser igual para todos, ainda que este agente venha e se apresente com identidades, saberes e desigualdades tanto sociais quanto econômicas diferentes. Assim, o conteúdo do que deve ser reconhecido é radicalmente diferente, ou seja, reconhecer o mesmo conjunto dos direitos, porém com admissão da particularidade única de indivíduos e grupos.

Taylor, então, reúne, como elementos constitutivos para o reconhecimento, a identidade e a autenticidade, em detrimento de posição social ou, até mesmo, das diferenças de classe. Para o autor:

Encontrar a resposta para a questão “qual é minha identidade?” não é possível com uma lista de propriedades separadas dessas avaliações, como minha descrição física, procedência, origem, habilidades e assim por diante. Todas essas propriedades podem constituir minha identidade, mas somente de um modo: se pertencer a uma certa linhagem for algo crucial para mim, se eu tiver orgulho disso e conceber esse pertencimento como alguma coisa que me inclui em uma classe de pessoas cujas qualidades eu valorizo em minha condição de agente, qualidades estas que recebo desse pano de fundo como atributo que passou a integrar minha identidade. (TAYLOR apud SOUZA e MATTOS, 2007, p. 29).

Ainda que tardia, para a organizadora, essa percepção veio a ser gratificante, pois talvez justifique o “apoderamento” necessário para seguir adiante, mesmo diante de entraves que essa autora sempre enfrentou. Perceber sua identidade sendo construída por pertencer a uma família negra numerosa, vivenciar socialmente as relações que alicerçam sua identidade na convivência de um grupo de pessoas reunidas em um clube social negro - ou mesmo no movimento social negro -, no estímulo diário para estudar e trabalhar, para compor a reprodução social da família³, fez toda a diferença. Olhar retrospectivamente para a década de 1980, quando iniciou o percurso universitário e, hoje, segunda década dos anos 2000, presenciar que milhares de negros e negras têm uma qualificação

3 É uma análise muito tardia de pertencimento, realizada quando do ingresso no doutorado em Ciência Política na UFRGS, 1999. Olhar para os lados e perceber que estar e ser de um grupo social fez a grande diferença.

acadêmica, certamente, coloca em evidência que há um despontar no cenário eminentemente não negro.

Parece pouco ou, até mesmo, confundido com o cotidiano de uma vida boa⁴. Na verdade, é muito mais, pois esta diferença cultural está buscando uma forma institucionalizada de autenticidade, a qual resultará em reversão à subordinação de um sonho e de uma utopia que, tradicionalmente, cabia aos brancos.

Os capítulos constitutivos do livro primam por uma homogeneização. O importante é que Ações Afirmativas são, ao mesmo tempo, medidas de redistribuição, o que inclui a emancipação pela educação e também uma forma de minimizar as desigualdades sociais. Por isso, tratamos de abarcar conteúdos formativos que resumem o conhecimento e a formação cidadã espalhados.

Parece ser um exemplo claro para ser aprofundado e aplicado em vivências, nas narrativas e nos relatos em Ações Afirmativas: somente a concepção de pertencimento a uma cultura, a um grupo que confere autenticidade faz o indivíduo se reconhecer e adotar o sentimento de pertença. A decisão governamental de adoção das Ações Afirmativas veio contribuir assertivamente para a minimização das desigualdades sociais e raciais. Já a aplicação e o desenvolvimento de estudos da temática étnico-racial na formação de professores vêm trazer um alento às políticas de inclusão da diferença cultural.

Os estudos, no tocante às temáticas em torno da cultura, da religiosidade e do simbolismo negro e indígena, remetem ao conhecimento a ser elaborado na perspectiva do outro. Todavia este outro necessita ser visto - apreciado normativamente - juntando práticas, saberes e culturas de domínio de uma parcela muito pequena de formadores universitários. O *gap* produzido em torno da educação das relações étnico-raciais, por anos de invisibilidade axiológica, resultou em um déficit de formadores universitários, que a Academia levará um tempo para suprir.

4 Uma vida boa não viria em contraposição às relações sociais ruins. Essa foi uma discussão entre Fraser e Honneth. Em oposição a Axel Honneth, Nancy Fraser o critica, reiterando que a degradação psicológica, procedente do conceito de dependência intersubjetiva, descontextualiza as relações sociais, estas sim contribuem ou não para o princípio normativo do reconhecimento. Os autores, mesmo antagonísticos em suas análises, produziram o livro: *Redistribution or reognition? A philosophical Exchange* (2001).

É preciso aplicar, então, o que define a discriminação reversa: uma sociedade contemporânea, em busca de direitos sociais e culturais que partam do princípio da justiça com equidade.

Os relatos de experiência a seguir têm como premissa revisitar e tornar evidente as experiências vividas, vivenciadas e levadas a efeito em torno do Observatório de Ações Afirmativas, o Afirme, criado a partir da Resolução 011/2007, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. É mister destacar que muitos outros parceiros estão fora dessa edição, seja entre os servidores docentes e técnico-administrativos, seja entre tantos estudantes que teriam muito a contribuir para esclarecer e dar, aos relatos, a essência de uma fase que teve muitos percalços e entraves, porém muitas conquistas que deixaram um saldo positivo em números de egressos cotistas, material para investigações científicas e abertura para novas posturas na relação ensino-aprendizagem. É necessário destacar, aqui, *in memoriam*, Augusto Ope da Silva, líder indígena kaingang, falecido em 2014: sua persistência e resiliência são incomensuráveis para os resultados que os estudantes indígenas obtêm e obtiveram na UFSM.

Outras lideranças são o professor Dilmir Lopes, hoje na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, participante do movimento social negro; e o nosso ex-professor Paulo Roberto Silveira, hoje na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, o qual, por muito tempo, foi o Presidente da Comissão de Ações Afirmativas da UFSM.

O Capítulo 1 vem fazer uma aproximação com o tema das desigualdades sociais e raciais encontradas na sociedade brasileira em uma década de Ações Afirmativas na UFSM. De autoria da ex-coordenadora do Afirme, Ana Lúcia Aguiar Melo, e da bacharel em Engenharia de Computação Winnie Silva, **DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS: A SAÍDA PELA EDUCAÇÃO** introduz dados agregados de renda e educação, que impuseram iniciativas da Autonomia Universitária e de Políticas Públicas, as quais incorporaram, no ensino superior - público e privado -, medidas afirmativas de acesso diferenciado a negros, pobres e indígenas. Políticas que, certamente, incorporaram a reivindicação dos movimentos sociais e resultaram em impactos positivos à luta antirracista. Para tornar efetiva a igualdade material, algo tão distante na sociedade brasileira, sobretudo pela permanência do racismo como um dado estruturante da manutenção de tanta desigualdade social e racial no Brasil, as

autoras, com base nos relatórios disponíveis no site do Afirme, apresentam um apanhado da trajetória do desenvolvimento da adoção de reserva de vagas na UFSM nos últimos 10 anos.

No Capítulo 2, um dos pioneiros a acompanhar assertivamente o programa de acesso ao ensino superior na UFSM, Cesar Augusto Freitas Jacques, disserta, em detalhes, sobre o que são Ações Afirmativas, buscando elucidar a trajetória no mundo e o evento de adesão da UFSM a esta importante política de inclusão democrática. Vamos ter, assim, em **AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSM: UM BREVE OLHAR SOB A PERSPECTIVA DOS TRABALHOS DA COMISSÃO DE IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFSM**, para além do resgate histórico, um comparativo com a adoção, em 2008, e a consequente absorção, em 2012, da Lei de Cotas, Política Pública Federal que vem mudando significativamente as cores, o conhecimento e a diversidade cultural das IFEs. Há também uma ampla defesa do acompanhamento da autodeclaração dos candidatos cotistas étnico-raciais, na qual a UFSM se sobressai desde a experiência iniciada em 2009.

UM OLHAR SOBRE O OBSERVATÓRIO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS - AFIRME NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA é o capítulo 3, de Ticiane Lúcia do Santos, psicóloga do *Campus* de Palmeira das Missões. Em sua narrativa, a autora enfatiza o envolvimento com a temática étnico-racial, relacionando a sua atuação no Núcleo de Apoio Pedagógico do *Campus* Palmeira das Missões, onde acompanha o desenvolvimento das ações educacionais e da assistência estudantil. Destaca sua trajetória como estudante da UFSM, antes da adoção da reserva de vagas, e como este fato impactou sua atuação profissional, depois, ao acompanhar como a Instituição estava tratando as questões referentes à permanência e à formação dos acadêmicos cotistas e não cotistas.

O capítulo 4, das professoras Ana Carla Hollweg Powaczuk e Doris Pires Vargas Bolzan, do Centro de Educação, **AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES: CONTEXTOS EMERGENTES E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**, indica a necessidade de reconfigurações do trabalho docente, face à diversidade do público que se faz presente nas universidades, desde 2008, quando a UFSM adotou o sistema de cotas de recorte social e racial, além de indígenas e pessoas com deficiência, a partir da reavaliação da retomada e da análise dos

encaminhamentos, considerando aspectos que ultrapassam a centralidade do conhecimento, objeto de ensino. Apesar de preponderante, o conhecimento, na concepção das autoras, precisa ser ampliado na direção de desenvolver uma percepção mais acurada sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com os quais se trabalha. Importante foi acompanhar o texto com narrativas dos docentes que se envolvem no cotidiano do ensino e suas expectativas, suas frustrações e a certeza de buscar um novo olhar para o percurso formativo.

TECENDO TEIAS INTERCULTURAIS: UM RELATO EM DEFESA DOS DIREITOS ÉTNICO-RACIAIS E INDÍGENAS é o Capítulo 5, de autoria da professora Alice do Carmo Jahn, a qual discorre sobre os encontros e momentos de escuta dos relatos sobre a realidade da saúde indígena e das condições de trabalho das equipes de saúde pública no entorno do *Campus* de Palmeira das Missões. Ressalta que refletir sobre a diversidade indígena e as perspectivas futuras de ações coletivas poderia estar no centro das reflexões na formação de recursos humanos, em especial na área da saúde. Destaca, também, a necessidade de estratégias que venham a aglutinar profissionais de entidades/órgãos de diferentes áreas do saber, em especial com a garantia da participação dos atores sociais, em busca de caminhos e aprendizados coletivos, para minimizar as iniquidades na saúde, mediante proposições de Políticas Públicas que respondam às necessidades em consonância com as Ações Afirmativas.

É no Capítulo 6 que a professora Tatiana W.R. Joseph faz seu **RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM AÇÕES AFIRMATIVAS**, abordando toda a complexidade de ser uma mulher branca, mãe de duas meninas negras, no dia a dia de relações que ultrapassam o pessoal e refletem-se no profissional, em que afirmar e reafirmar o Direito à Diferença é um exercício exaustivo, mas compensador, mesmo que, às vezes, tenhamos de abdicar de algo que gostamos nos outros e queremos para nós, mas dele nos privamos em sinal de respeito àqueles para quem, símbolos de empoderamento, muito mais que apenas estética, é uma questão de sobrevivência!

O capítulo 7, **O DESAFIO DE ANALISAR E DEBATER POLÍTICAS PÚBLICAS, AÇÕES AFIRMATIVAS, FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE SOCIAL**, do professor Cleber Ori Cuti Martins, revisita a definição dos direitos expressa na Constituição, com reflexos nos processos da gestão pública, nos quais são ampliadas normas

e procedimentos, no sentido de proporcionar mais transparência e democratização. O impacto dessa situação na cidadania está vinculado à busca por promover ações que propiciem desenvolvimento econômico e social. Para robustecer seu argumento, faz o relato de três ações desenvolvidas durante sua atuação no Núcleo de Observadores do Afirme, durante os anos de 2015 e 2016, relatando a primeira e a segunda edição do Seminário Políticas Públicas e Ações Afirmativas. No primeiro evento, além da presença da ex-Reitora da UFRGS, professora Wrana Panizzi, e do professor Mauro Meirelles, da UNILASALLE, o evento apresentou a metodologia, a organização, a sistematização e o tratamento estatístico para os dados relativos ao desempenho acadêmico dos estudantes que ingressaram na UFSM pelo sistema de cotas - em suas várias modalidades - e pelo Sistema Universal, no período 2008-2014. O segundo evento, em 2016, proporcionou o estabelecimento de um espaço acadêmico de debate e discussão das questões que envolvem, direta e indiretamente, as políticas de inclusão e seus resultados, impactos e obstáculos. No Curso *Direitos, Sociedade e Políticas Públicas*, as temáticas e questões tratadas envolviam a relação próxima com a Resolução 002/2015, do Conselho Nacional de Educação, a qual estabelece uma série de alterações nos cursos de graduação voltados para a formação de professores, no estabelecimento de pontes entre a diversidade social, a formação docente e a sua implementação didático-pedagógica.

Daniela da Silva dos Santos, psicóloga e mestre em Educação, e Maria Rita Py Dutra, professora e doutora em Educação, apresentam, com muita coragem e determinação, no Capítulo 8, a manifestação antirracista que culminou com a **REITORIA OCUPADA**. O relato da experiência busca entender e ajudar os estudantes negros a transformar suas dores e indignações em propostas contundentes de ações que empoderem um contingente relevante de negros e negras que estão na UFSM. Por isso, o sentimento de incredulidade com o fato de estarem vivendo aquela situação de barbárie é sentida por nós também. É insano acreditar que, no ambiente universitário, depois de tantas lutas travadas e a se enfrentar, ainda tenhamos de conviver com cenas de racismo explícito! Falta noção dos autores das frases racistas do quanto incorrem em crime de injúria racial? Ou falta mesmo noção de humanidade na casa de conhecimento máximo da nação brasileira? Por isso, o capítulo deve ser lido com a mensagem das autoras:

Ao conversar com estudantes e ouvir seus relatos, percebe-se o quanto as ofensas racistas magoaram alguns estudantes, levando-os às lágrimas, ao desejo de deixarem de estudar. Não consigo entender, para mim é paradoxal. Nascermos e nos criamos nas periferias, somos perseguidos e confundidos com delinquentes, já estava mais do que na hora de termos desenvolvido uma carapaça de proteção! Silva e Py, p.26.

No Capítulo 9, a professora e doutora em Educação Maria Rita Py Dutra – que, em 2018, foi agraciada com o título de Patronesse do Mês da Consciência Negra na UFSM -, ao tempo em que defende sua Tese de Doutorado em Educação, reforçando o argumento de que o conhecimento muda a trajetória de vida, compara as ocupações de negros e negras - durante o curso e após suas formaturas -, dedicando boa parte de **O AFIRME E A POLÍTICA DE COTAS NA UFSM** a corroborar o papel do Observatório como repositório e, pois, fonte de informações acerca das Ações Afirmativas.

A egressa Winnie Silva, no Capítulo 10, faz um relato emocionado e emocionante de sua trajetória na UFSM, como acadêmica de Ciência da Computação, aluna de Curso Técnico, bolsista do Afirme e militante da causa negra no AFRONTA: acha que ficou muito tempo na academia, como se tudo isso fosse pouco. Pouco é o espaço dessa obra para elencar todos os obstáculos superados, os quais, por certo, não cabem no relato **SER ESTUDANTE NEGRA NAS ENGENHARIAS, APRENDER COM A MILITÂNCIA, MANTER-SE SAUDÁVEL E ENCONTRAR A RAZÃO DE SEGUIR.**

PERMANÊNCIA A CO(N)TA-GOTAS é o título dado ao Capítulo 11, pelo professor José Luiz de Moura Filho, à narrativa de aspectos bem pontuais que pautaram as Ações Afirmativas na UFSM ao longo dos primeiros 10 anos do Programa instituído pela Resolução 011/07, na tentativa de dar a conhecer que, se por um lado não basta dar acesso por meio das cotas, sendo indispensável que os alunos possam se manter, e em igualdade de condições com os demais; por outro, aquelas não se resumem a essa. Ou seja, que o imaginário popular possa entender Política de Cotas como sinônimo de Ações Afirmativas é razoável, mas que a Academia coloque, ali, seus limites de possibilidades soa no mínimo irresponsável, para não dizer leviano. Assim, vislumbra-se uma série de iniciativas, tópicas, pontuais, a conta-gotas mesmo, resultado da pressão, tornada diálogo, entre Academia e comunidade externa - especialmente os movimentos sociais –, que muito mais, ainda, pode realizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP. **Resolução 1/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP. **Resolução 02/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de julho de 2015, n. 124, Seção 1, p. 8.

FERES JUNIOR, João; POGREBINSCHI, Thamy. **Teoria Política Contemporânea: uma introdução**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

FRASER, Nancy. Redistribución, Reconocimiento y Participación: hacia um concepto integrado de la Justicia. In: **Organizacion de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciência y la Cultura**. Informe mundial sobre la Cultura: 2000-2001.

SANTOS, Souza Boaventura. **A gramática do tempo. Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

1. DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS: A SAÍDA PELA EDUCAÇÃO

Ana Lúcia Aguiar Melo⁵
Winnie S. Silva⁶

INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais e econômicas sempre vieram a lume no Brasil, sempre no sentido de destacar que a classe social vem antes de qualquer outro quesito para exemplificar e justificar tantas iniquidades. Este foi o pensamento social e científico preponderante nas investigações do século XX.

As desigualdades raciais sempre foram tratadas sob a ótica de um subproduto e, portanto, pouco exploradas. Até bem pouco tempo, esta visão era hegemônica. O que ocorreu para que se começasse a desvendar a ponta do iceberg? A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília em 1995, por ativistas negros que vinham, desde a década de 1970, mobilizando-se em lutas antirracistas⁷; e a participação ativa e efetiva do movimento negro na III Conferência Internacional sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. Ambas as manifestações, culminando com a última, colocou o Brasil como signatário do Programa de Ação das Nações Unidas, o que exigiu que o país implementasse Políticas de Ações Afirmativas para a população negra na sequência dessas decisões, como o Programa

5 Professora Voluntária do Departamento de Ciências Sociais, Ex-Coordenadora do Observatório de Ações Afirmativas da UFSM – Afirme. E-mail: laguiar.ana@gmail.com.

6 Bel. em Engenharia da Computação, UFSM.

7 Movimento representativo como o Quilombismo de Abdias do Nascimento, o Movimento Negro Unificado – MNU.

de Financiamento Estudantil (FIES) e a autodeclaração de raça e etnia nos Censos do IBGE. Registre-se que estas duas ações ocorreram durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Já em 2004, com o governo Lula, houve a criação de acesso, pelos negros, às universidades privadas, pelo PROUNI, Programa Universidade para Todos; e, em 2010, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, pelo Congresso Nacional, uma reivindicação que levou 15 anos para ser atendida.

O alicerce para uma mudança ainda tênue é capitaneado por Ações Afirmativas não apenas no combate à desigualdade social e racial, como também em Políticas Públicas e em temática de investigação. Afora a experiência dos anos 60 nos Estados Unidos, os estudos sobre as Ações Afirmativas no Brasil são muito recentes e ocupam o espaço acadêmico há pouco mais de uma década. Portanto estudos que ousaram reverter esta situação aparentemente estável vêm acompanhados da temática das Ações Afirmativas e a educação, com ênfase para as Políticas Públicas adotadas no Brasil desde o início do século XXI. Também novos estudos etnográficos se embrearam nas teias do olhar ao outro e a sua dinâmica de vida social e cultural, denunciando diferenças culturais que poderiam ser um dínamo para demarcar a solidariedade entre os povos, enquanto não justificam a ausência de tratamento igualitário na aquisição de direitos sociais.

Por isso tudo, apenas tardiamente se pôde celebrar a adoção de uma Ação Afirmativa que envolva o mundo do trabalho para a população negra, a qual ocorreu por meio da Política Pública de acesso ao Serviço Público, a Lei 12.990, de 2014, que reservou 20% das vagas para o ingresso nos concursos públicos federais. Dois anos antes, o STF dava o aval para a reserva de vagas nas Universidades Públicas, as quais foram conquistadas com o perfil de acesso a estudantes das escolas públicas brasileiras, com recorte de renda e recorte racial – a Lei de Cotas, Lei 12.711. Em dados agregados com o antes e o depois da Lei de Cotas, esta ação merecerá um aporte considerável de destaques a seguir, enfatizando o caso da UFSM.

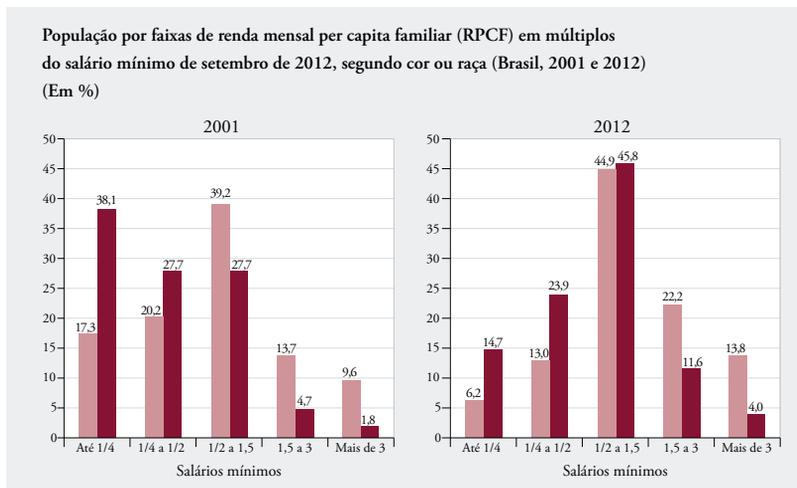
Portanto as iniciativas que incorporaram, no ensino superior público e privado, medidas afirmativas de acesso diferenciado a negros, pobres e indígenas; e, mais tarde, a própria responsabilização do Estado brasileiro, a partir de 2012, de incorporar o que há muito era uma reivindicação dos movimentos sociais trouxeram impactos positivos à luta antirracista e uma possibilidade de a população majoritária do país sair dos índices de pobreza pela via educacional. Mesmo tardias, são muito

bem-vindas Políticas Públicas orientadas de forma a tornar efetiva a igualdade material, algo tão distante na sociedade brasileira, sobretudo pela permanência do racismo como um dado estruturante da manutenção de tanta desigualdade social e racial no Brasil.

AS DESIGUALDADES DE RENDA ENTRE BRANCOS E NEGROS

Houve um avanço significativo na aproximação de renda familiar per capita dos brancos e negros na comparação entre a PNAD de 2001 e 2012, no que se refere ao patamar entre $\frac{1}{2}$ a 1,5 salários-mínimos, inclusive com uma queda acentuada da diferença de remuneração dos que se encontravam com renda até $\frac{1}{4}$ de sal. min., porém ainda na linha da pobreza. Infelizmente esta aproximação e a até diminuição das diferenças deixa a descoberto o fato de que estes dois patamares são considerados como renda destinada a grupos vulneráveis, ou seja, somente a partir de 1,5 sal. min. de renda per capita os brasileiros poderiam se distanciar da linha da pobreza. Esta é uma comparação baseada em assertivas do Banco Mundial e também da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para os negros, houve um certo alento, pois, a partir de 2012, houve uma ascensão no patamar de renda da população negra, mostrando que a renda familiar entre 1,5 e 3 sal. min. alcançou mais do que o dobro na comparação do período 2001. Eram 4,7% da população em 2001 e em 2012 representavam 11,6% da população negra. Porém o *gap* da renda entre brancos e negros permaneceu praticamente inalterado no período para as faixas de renda a partir de 1,5 sal. min., isto é, mesmo com o crescimento da renda dos negros, os brancos seguiram alcançando melhor remuneração, conforme o Gráfico 1 mostra, uma diferença em torno de 10% pró-população branca economicamente ocupada.

Gráfico 1 – Comparação salarial mensal entre renda per capita familiar, segundo cor ou raça (Brasil, 2001 e 2012) – IBGE.



Fonte: PNAD, 2010 - Situação Social da População Negra no Brasil, p. 15.

O desafio de buscar algum tipo de equidade salarial ou remuneratória entre brancos e negros, e estamos agregando 98% da população brasileira, fica para alguns anos no amanhã, pois,

Considerando os valores de 2015, ano da última Pnad, seis em cada 10 pessoas têm uma renda domiciliar per capita média de até R\$ 792,00 por mês. De fato, 80% da população brasileira – 165 milhões de brasileiras e brasileiros – vivem com uma renda per capita inferior a dois salários mínimos mensais. (Relatório “A distância que nos une”, p. 21, Oxfam Brasil, 2017).

Entretanto o período entre 2001 e 2012 corresponde a níveis significativos de melhora no salário mínimo e na inserção de mulheres no mercado de trabalho, quebrando parcialmente o traço da sociedade patriarcal, o qual jogava a mulher para a maior parte do trabalho produtivo não remunerado. Estas mudanças foram observadas nos últimos 50 anos, quando estas passaram a ocupar 53% da força de trabalho brasileira⁸,

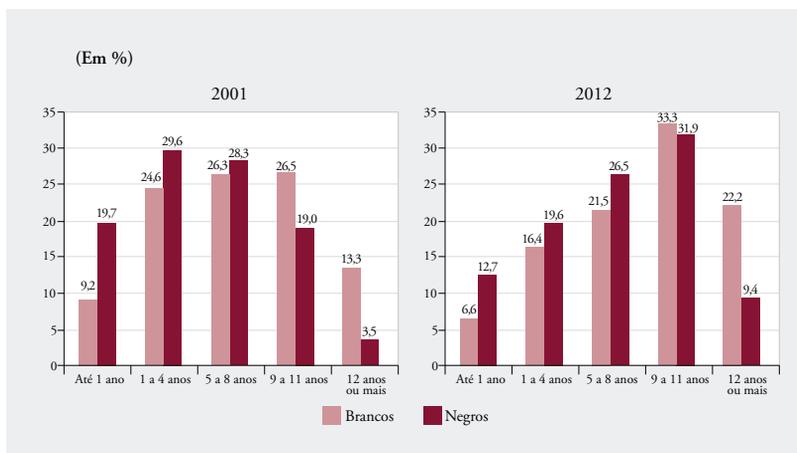
8 No relatório “A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras”, Oxfam Brasil, p. 66, 2017, está claro que as distâncias na aquisição de direitos existentes entre gênero, raça e etnia aprofundam marcadamente a mulher negra brasileira.

porém com salários menores que dos homens em comparação à mesma atividade laboral e, no quesito cor/etnia, ainda menor à remuneração dos negros, ainda que homens negros figurem em melhor posição remuneratória que as mulheres negras. Todavia, evidencia-se mais uma desigualdade para além da classe social e alertando para mais um entrave para a redução das desigualdades de gênero existentes na sociedade brasileira.

Apesar de o crescimento do valor real do salário mínimo, o Índice de Gini, ter diminuído nos últimos 30 anos - pois variou de 0,616 para 0,515, com queda de 16% desde 1988 -, segundo o relatório “A distância que nos une”, da Oxfam Brasil, 2017, somente a educação pode ser transformadora, ao celebrarmos 30 anos da Constituição Cidadã de 1988, cujos objetivos determinam a construção de uma sociedade justa, livre e igualitária, com redução das desigualdades sociais e regionais, livre de preconceitos de sexo, etnia/raça e idade.

Com base no livro “Situação Social da População Negra por Estado”, do IPEA/Secretaria de Políticas da Igualdade Racial, o Gráfico 2 mostra que houve um significativo crescimento da escolaridade formal entre os negros na faixa dos 9 a 11 anos de estudo, desde 2001. No período 2001 a 2012, os negros saíram de 19% para 31,9%. A celebrar, temos que destacar o fato de os negros conseguirem a formação na educação básica, porém permanece no ensino superior o mesmo *gap* (em torno de 11%) entre negros e brancos, apesar do significativo avanço dos negros, que passam de 3,5%, em 2001, para 9,4%. Resultados alvissareiros coincidem com o período de cobertura total da educação básica, melhora significativa no salário mínimo e no emprego formal. Ou seja, níveis de aquisição formal da educação coincidem com políticas econômicas de cobertura de direitos sociais. O destaque é o *gap* permanecer o mesmo. O que justifica? O tardio acolhimento estatal para criar situação distributiva para a população negra, dentre a principal causa, entraves educacionais, bem como o racismo estruturante, que mantém a população negra com níveis de desemprego bem superiores à população branca.

Gráfico 2 - População com 15 anos de idade ou mais, segundo cor ou raça e faixa de anos de estudo concluídos (Brasil, 2001 e 2012).



Fonte: PNAD, 2012 - Situação Social da População Negra por Estado.

O ACESSO À UNIVERSIDADE: O QUE FOI UMA CONQUISTA CONSTRUÍDA A MUITAS MÃOS E MENTES E CONTINUA A SER UM DESAFIO DO AMANHÃ

Vimos que as desigualdades de renda e, conseqüentemente, as de classe permeiam a história da sociedade brasileira. A decisão do Estado brasileiro em adotar a Política de Cotas nas universidades brasileiras em 2012, reservando 50% das vagas aos estudantes da escola pública, tinha como prioridade minimizar o contingente populacional de jovens que frequentaram a escola pública e que estavam longe do acesso ao ensino superior público: mais de 85% das matrículas no ensino médio correspondiam à escola pública, enquanto ao acesso ao ensino superior esbarrava no patamar dos 26%, segundo o IBGE. Houve, em segundo plano, a preocupação com o acesso à juventude negra, a qual figurava com níveis de acesso ao ensino superior em média de apenas 2%, isso no início do século XXI, segundo o Censo da Educação Superior. Anos de iniquidades levaram a níveis insuportáveis de sustentação institucional dessas desigualdades perante a sociedade mundial ocidental e perante a própria sociedade brasileira.

Cabe frisar que Ações Afirmativas são um conjunto de ações que reverberam o extermínio de desigualdades e objetivam garantir a igualdade de oportunidades. Todavia as cotas na UFSM tinham um histórico, pois a ditadura militar impôs, em seus governos, o acesso aos estudantes do meio rural, a denominada Lei do Boi, Lei 5.465/1968, o que garantia acesso a 50% das vagas ao ensino superior e escolas técnicas, nos cursos de Medicina Veterinária e Agronomia. Esta Lei perdurou até o final da ditadura militar.

Com o movimento de reserva de vagas no Ensino Superior, com recorte social e racial, pelas universidades do estado do Rio de Janeiro (UERJ e UENF) e também pela Universidade de Brasília, logo em 2006, muitas outras IES buscaram acompanhar a iniciativa. Por um voto de minerva do Reitor Clovis da Silva Lima, em 2007, por 19 a 18 votos, a UFSM adotou a reserva de vagas para alunos da escola pública, para pessoas com deficiência, para negros e indígenas aldeados. A partir do Vestibular de 2008, as vagas passam a ser reservadas com o recorte social e racial, ao lado de outro acesso existente desde 2006, realizado pelo Programa de Ingresso ao Ensino Superior - PEIES, o qual destinava 20% das vagas para alunos que faziam o vestibular seriado. O PEIES veio a ser extinto em 2012.

O Quadro 1 mostra o acesso à UFSM no período 2008 a 2014, antes de a UFSM aderir totalmente ao SiSU⁹. O destaque é que as vagas eram reservadas por curso e turno, o que garantia a participação dos estudantes em uma lista geral e outra classificada por cotas. A Cota A chegou a 13% do acesso cotista, enquanto, à Cota B, eram reservadas 5% das vagas. Para a Cota C, 20%. Para a Cota D, eram 14 vagas suplementares em 2013, porém os cursos eram escolhidos pela liderança indígena e destinadas as vagas a indígenas aldeados.

À Cota D permanece inalterada a concepção de Ação Afirmativa até agora, pois ela foi concebida para que a UFSM incluísse os saberes tradicionais e devolvesse profissionais capacitados às aldeias, para interagirem no tratamento, nos cuidados e nos conhecimentos em saúde, educação, direito e alimentos. Atualmente, contempla 20 vagas em 14 Cursos na UFSM. O processo seletivo indígena específico (Vestibular Indígena) foi

9 Desde 2012 a UFSM havia aderido parcialmente ao SiSU nos cursos de fora da sede: Silveira Martins, Frederico Westphalen e Palmeira das Missões. Todos participantes da reserva de vagas.

implantado em 2015, pois, anteriormente, as regras do certame correspondiam ao acerto nas questões do Português e nota acima de 3 na Redação.

Quadro 1 - Acesso cotista 2008 a 2014.

TIPO DE INGRESSO		
Vestibular 2008 - 2011		Vestibular 2012/2014 e EaD
Cota A	Candidatos afro-brasileiros	EP1A; EP2A*
Cota B	Candidatos com necessidades especiais	B**
Cota C	Candidatos provenientes de escola pública	EP1;EP2*
Cota D	Candidatos indígenas	D*
Sistema Universal	Demais candidatos que não fizeram opção pelas cotas anteriores	E*

*Resolução 011/2007 e previsto pela Lei 12.711/2012.

**Resolução 011/2007 e não previsto na Lei 12.711/2012.

Fonte: Relatório de Dados – 2016 – AFIRME.

Desde 2015, a UFSM adota o acesso pelo SiSU, o que corrobora para tornar democrático o acesso ao Ensino Superior Público no país. O preenchimento significativo das vagas em todos os Cursos de Graduação e turnos foi significativo em 2015 e confirmou-se em 2016, com preenchimento médio de 87,4% das vagas ofertadas, conforme mostra a Tabela 1. As matrículas entre os cotistas da escola pública (L1 e L3), apenas com o recorte de renda, foram de 99,03%, em média. Entre os cotistas raciais e de renda (L2 e L4), a média de matrículas atingiu 62%. Com um preenchimento menor das vagas, porém o maior registrado até o momento, os cotistas com deficiência (A1/B) registraram a matrícula em 35,4% das vagas ofertadas.

Tabela 1 - Vagas por cota e ingressantes na UFSM em 2016 – SiSU.

COTA	VAGAS OFERTADAS	INGRESSANTES*	VAGAS PREENCHIDAS
A1	144	49	34,0%
L1	535	484	90,5%
L2	445	250	56,2%
L3	520	509	97,9%
L4	436	257	58,9%
Ampla Concorrência	1764	1616	91,6%
TOTAL	3844	3165	82,3%

(*) Ingresso ENEM 2016 (80%), Vagas Remanescentes e Música.

Fonte: Relatório de Dados 2016 – AFIRME.

Quadro 2 - Ingresso – SiSU.

L1 - Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (Lei n.º 12.711/2012).

L2 - Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Lei n.º 12.711/2012).

L3 - Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário mínimo (Lei n.º 12.711/2012).

L4 - Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Lei n.º 12.711/2012).

A1 - Candidato com deficiência (que se enquadre no Decreto Federal 3.298, de 20/12/1999 e na recomendação n.º 03 de 01/12/2012) que apresente necessidade educacional especial.

Fonte: Coperves 2016 - *Campus* Cachoeira do Sul desde 2014 e 80% das vagas totais desde 2015.

Com a adoção, em 2017, da reserva de vagas a pessoas com deficiência no mesmo acesso da Lei 12.711/2012, ou seja, como desdobramento desta, agora com o ingresso do quesito renda, os percentuais foram bastante modificados, o que, inclusive, redimensionou o número de vagas para os estudantes oriundos da escola pública e também o acesso aos estudantes negros e indígenas (PPI). Pela descontinuidade da apresentação do Relatório de Atividades publicado pelo Afirme, a partir de 2017, estes dados deixaram de ser disponibilizados.

A celebrar a adoção de reserva de vagas desde 2008, também temos que exaltar o crescimento da diversidade na UFSM. Estamos, em 2019, a ultrapassar o número de 18.000 estudantes cotistas que cursaram ou cursam uma graduação na UFSM. O que leva a entender que uma política, seja da autonomia da Instituição, seja pública, como ocorreu a partir de 2012, veio no sentido de exigir o que, no direito, é chamado de igualdade material. Houve e há desigualdades que impactam negativamente a sociedade brasileira. Sim, renda é um dos principais quesitos, porém a desigualdade racial vem nesta esteira, e o acesso ao ensino médio técnico e ao ensino superior será apenas um alento.

O desmembramento da reserva de vagas para a escola pública e por estratificação de renda (até 1,5 sal. min. e superior), bem como a reserva étnico-racial (aos pretos, pardos e indígenas - PPI), desde o Vestibular de 2012, só fez aumentar a fragmentação, porém confirma a adesão substancial e crescente de alunos oriundos do setor público, atingindo quase a totalidade do índice destinado pela Lei de Cotas, ou seja, 50% da reserva. O patamar de preenchimento está coeso entre todas as cotas, exceto para os alunos matriculados na cota EP2A/L4, que superou aos cotistas étnico-raciais de menor renda (34% contra 41,39%, quando o preenchimento total levaria a 40%). A necessidade de apresentação de documentos comprobatórios, de acordo com a Portaria n.º 18, de outubro de 2012, tem sido um entrave na confirmação de vagas, pois muitos candidatos acabam perdendo a vaga por não cumprir os requisitos exigidos para a obtenção. É recorrente o fato de os candidatos virem com a documentação incompleta, o que causa indeferimento e, ao final, a migração de vagas, as quais seguem o percurso mostrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Migração de vagas

1. Cota A1/B - Sistema Universal
2. EP1A/L2 - EP1/L1 - EP2A/L4 - EP2/L3 - Sistema Universal
3. EP1/L1 - EP1A/L2 - EP2A/L4 - EP2/L3 - Sistema Universal
4. EP2A/L4 - EP2/L3 - EP1A/L2 - EP1/L1 - Sistema Universal
5. EP2/L3 - EP2A/L4 - EP1A/L2 - EP1/L1 - Sistema Universal

Fonte: Coperves, 2016.

Quando a nova Política de Cotas federal chegou, em 2012, impactando gradualmente o acesso, a UFSM contava com estudantes oriundos da escola pública, negros e indígenas e pessoas com deficiência (34% em 2012 a 50% em 2014). Do período anterior, ou seja, até 2012, houve a matrícula de 4.885 estudantes cotistas, como mostra a Tabela 2. O acesso por reserva de vagas na UFSM permitiu que, em 2016, quando houve a antecipação da integralização das vagas pela Lei de Cotas, a Instituição contasse com 11.273 matrículas nas diversas modalidades do acesso cotista.

Os percentuais de adesão, representados pelas matrículas, conforme Gráfico 3, indicam que a adesão tem sido crescente, sobretudo confirmando o acerto na adoção de cotas para alunos da escola pública. Pode-se celebrar, também, a ocupação próxima a 100% das vagas, o que exige ações que demandem tomar novas decisões tanto na gestão educacional quanto na gestão universitária como um todo, para atender melhor a esta nova leva da diversidade nas Instituições de Ensino Superior Públicas e de Ensino Médio Técnico e Tecnológico.

Políticas de acesso requerem a mesma contrapartida em políticas de permanência: em nível federal, há políticas de permanência para indígenas e quilombolas¹⁰, porém as bolsas de permanência financiadas pela política governamental, para os estudantes dos cursos com maior carga horária semestral, deixaram de existir desde o final do governo Dilma (2016), uma ação afirmativa que poderia ajudar durante a permanência e garantir a diplomação. A UFSM tem um número significativo de moradia estudantil (2.000 vagas), mais de 300 bolsas PIBIC, sendo apenas 22 PIBIC-AF, e outras tantas em bolsas PET, inclusive um PET indígena (12) e PIBID e Prolicen. Ajuda fundamental foi a criação do Kit pedagógico, uma das iniciativas que compunham o Programa Permanente de Acompanhamento Sociopedagógico capitaneados pelo Afirme.

10 Portaria N.º 389, de 9 de maio de 2013 MEC.

Tabela 2- Ingressantes por cota e ano na UFSM – 2008 a 2016 - Presencial, EaD e SiSU.

ANO DE INGRESSO	COTA																	
	A	%	B	%	C	%	D	%	EP1/ L1	%	EP2/ L3	%	EP1A/ L2	%	EP2A/ L4	%	Total	%
2008	61	5,2	10	3,09	428	12,15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	499*	4,43
2009	276	23,6	48	14,86	604	17,14	2	3,23	-	-	-	-	-	-	-	-	930*	8,25
2010	220	18,8	44	13,63	695	19,73	3	4,84	-	-	-	-	-	-	-	-	962*	8,53
2011	299	25,6	46	14,24	869	24,67	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1214*	10,77
2012	313	26,8	36	14,15	926	26,28	5	8,06	-	-	-	-	-	-	-	-	1280*	11,35
2013	-	-	21	-	-	-	7	11,29	474	21,63%	645	27,12%	166	18,38%	115	15,35%	1428*	12,67
2014	-	-	17	-	-	-	9	14,5	434	19,81%	426	17,91%	190	21,04%	123	16,42%	1199*	10,64
2015	-	-	45	-	-	-	20	32,3	642	29,30%	626	26,32%	240	26,58%	201	26,84%	1774*	15,74
2016**	-	-	56	-	-	-	16	25,8	641	29,26%	681	28,64%	307	34,00%	310	41,39%	2011*	17,84
TOTAL	1169	100	323	100	3522	100	62	100	2183	100	2367	100	901	100	746	100	11273	100
TOTAL (%)	10,37	-	2,86	-	31,24	-	0,55	-	19,36	-	21	-	7,99	-	6,63	-	100	-

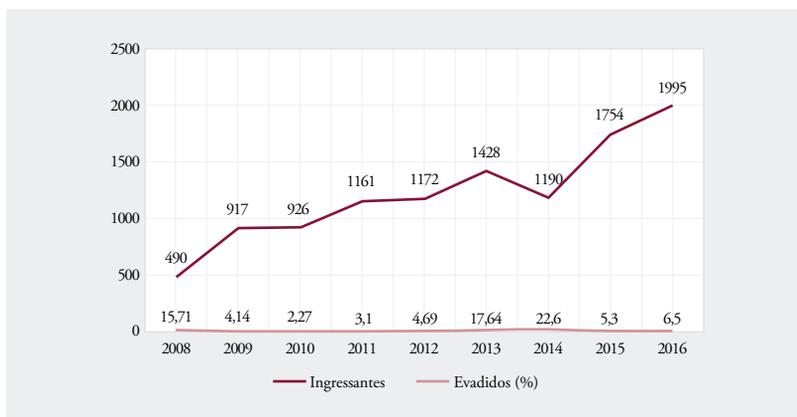
(*) Exclui-se Sistema Universal.

(**) Ingresso ENEM 2015 (80%), Processo Seletivo Seriado (20%) e Vestibular EaD - matrículas modalidade presencial – confirmação de vaga.

Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

A série histórica do acesso cotista na UFSM entre 2008 a 2016 está na Tabela 6. O resultado do preenchimento das vagas cotistas da escola pública e o acesso aos cotistas com deficiência apresenta um decréscimo em sua escalada de matrículas apenas em 2014, justamente o ano em que o certame ocorreu ainda pelo Vestibular. A partir das matrículas de 2015, com o acesso pelo SiSU, representando 80% das vagas ofertadas, e 20% reservados ao acesso pelo Processo Seletivo Seriado, o número de cotistas aumentou significativamente, em torno de 63% em relação ao ano anterior, 2014. Em 2016, além do SiSU e do PSS, após dois anos sem acesso pelo EaD, o Edital EaD de 300 vagas ofertadas resultou, em média, na ocupação de 69% do total de vagas ofertadas, as quais foram 2893, contra 1995 matrículas. A seguir, a mesma representação da Tabela 2, agora representada pelo Gráfico 3.

Gráfico 3 - Ingressantes por cota e ano na UFSM.



Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

O acesso foi sempre notificado e acompanhado pelo Afirme, pois estava entre as atividades nominadas na Resolução 011/2007. Inclusive, o relatório anual sempre foi apresentado à instância máxima da UFSM, o Conselho Universitário. A seguir, alguns gráficos que corroboram o acesso cotista na UFSM, baseados nos relatórios encontrados no Afirme.

Tabela 3 - Período de ingresso dos cotistas* em 2016.

PERÍODO	INGRESSANTES	PORCENTAGEM (%)
1. Semestre	1178	59,05
2. Semestre	817	40,95
TOTAL	1995**	100,0

(*) Exclui-se Cota D (reserva de vagas) e Sistema Universal.

(**) Ingresso ENEM 2015 (80%), Processo Seletivo Seriado (20%) e Vestibular EaD.

Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

O maior número de vagas para acesso está no primeiro semestre letivo e, assim, confirma a Tabela 3, o maior número de matrículas no primeiro semestre.

Tabela 4 - Cotistas* por gênero ingressantes em 2016.

GÊNERO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM (%)
FEMININO	1042	52,23
MASCULINO	953	47,77
TOTAL	1995**	100,0

(*) Exclui-se Cota D (reserva de vagas) e Sistema Universal.

(**) Ingresso ENEM 2015 (80%) e Processo Seletivo Seriado (20%) - matrículas modalidade presencial – confirmação de vaga.

Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

A presença de mulheres é significativa e em maior número nos cursos da UFSM, conforme mostra a Tabela 4. Ainda que muitos dos Cursos de Licenciatura apontem para quase a unanimidade do gênero feminino, do contrário, chega-se a 65% de participação de mulheres na graduação em Veterinária, geralmente uma graduação atribuída ao gênero masculino. Em 2016, a mobilização por reconhecimento de Políticas Públicas, manifestações culturais e respeito e ética com o gênero feminino se fez presente na UFSM.

Esse fato acompanhou a tendência de se buscar visibilidade às mulheres, pois estas, comprovadamente, estão acessando o ensino superior e têm maior qualificação e mais anos de estudos que os homens, ainda que permaneçam com menor renda, produto certamente destas desigualdades, as quais têm no patriarcado sua maior herança. No entanto a UFSM inova com mais uma ação afirmativa, pois um dos pontos culminantes foram as definições regimentais aprovadas para a composição das chapas e candidaturas a delegados (as) estatuintes, que deveriam ser compostas com no mínimo 30% da participação de mulheres. Muitas unidades de Ensino ou entidades deliberaram internamente pela composição de chapas com até 50% da participação feminina.

Tabela 5 - Área do conhecimento dos cursos dos cotistas* ingressantes – 2016.

ÁREA DO CONHECIMENTO	CURSOS	INGRESSANTES*	PORCENTAGEM (%)
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	AGRONOMIA ENGENHARIA FLORESTAL ZOOTECNIA TECNOLOGIA EM AGRONEGÓCIO TECNOLOGIA EM ALIMENTOS TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL TECNOLOGIA EM GESTÃO DE COOPERATIVAS MEDICINA VETERINÁRIA	301	15,2
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	38	1,9
CIÊNCIAS DA SAÚDE	ENFERMAGEM NUTRIÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA FARMÁCIA FISIOTERAPIA FONOAUDIOLOGIA MEDICINA ODONTOLOGIA TERAPIA OCUPACIONAL	335	17,0
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO ESTATÍSTICA TECNOLOGIA DE GEOPROCESSAMENTO TECNOLOGIA EM PROCESSOS QUÍMICOS TECNOLOGIA EM REDES DE COMPUTADORES TECNOLOGIA EM SISTEMAS DE INTERNET TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET FÍSICA MATEMÁTICA METEOROLOGIA QUÍMICA QUÍMICA INDUSTRIAL	196	9,9
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA EDUCAÇÃO ESPECIAL GEOGRAFIA HISTÓRIA SOCIOLOGIA PEDAGOGIA PSICOLOGIA RELAÇÕES INTERNACIONAIS	228	11,5
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	ADMINISTRAÇÃO ARQUITETURA E URBANISMO ARQUIVOLOGIA CIÊNCIAS CONTÁBEIS CIÊNCIAS ECONÔMICAS CIÊNCIAS SOCIAIS COMUNICAÇÃO SOCIAL TECNOLOGIA EM GESTÃO DE TURISMO TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS DESENHO INDUSTRIAL DIREITO SERVIÇO SOCIAL	405	20,5
ENGENHARIAS	ENGENHARIA ACÚSTICA ENGENHARIA AMBIENTAL ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO ENGENHARIA DE PRODUÇÃO ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO TECNOLOGIA EM FABRICAÇÃO MECÂNICA ENGENHARIA CIVIL ENGENHARIA ELÉTRICA ENGENHARIA MECÂNICA ENGENHARIA QUÍMICA	339	17,2
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	ARTES CÊNICAS ARTES VISUAIS LETRAS – PORTUGUÊS / LITERATURAS LETRAS – ESPANHOL / LITERATURAS LETRAS – INGLÊS / LITERATURAS TEATRO MÚSICA MÚSICA E TECNOLOGIA	104	5,3
TOTAL		1975	100

(*) Exclui-se Cota D (reserva de vagas), Sistema Universal e Vestibular EaD.

(**) Ingresso ENEM 2015 (80%) e Processo Seletivo Seriado (20%) - matrículas modalidade presencial – confirmação de vaga.

Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

A Tabela 5 mostra a concentração, por área de conhecimento e cursos de graduação, dos alunos cotistas na UFSM em 2016. A área de conhecimento em Ciências Sociais Aplicadas conta com 20,05% da ocupação total; seguido por Ciências da Saúde, que representa 17,00%. As Agrárias representam 15,2% da preferência cotista. As Engenharias ganharam mais espaço na preferência por matrículas, passando de 14,48% em 2015 para 17,20% em 2016. Pelo número de cursos e reserva cotista, 32% escolheram a formação profissional em Humanidades.

A preferência por Engenharias, Agrárias e Exatas situa as áreas de maior concentração da Instituição, pois respondem, em 2016, por 44,2% das matrículas. Pelo alto desempenho exigido em tecnologia e inovação, assim como pelo destaque que esses cursos e essas áreas obtêm no mercado de trabalho, faz-se necessário um olhar diferenciado na produção do conhecimento, visando a abarcar novas realidades, conhecimentos tradicionais e adequação de currículos (PPC e oculto), no sentido da inclusão e da sustentabilidade educacional. Sobretudo essas três áreas agregam cursos com disciplinas que vêm contribuindo historicamente com a retenção na Instituição. Aqui, fazemos um registro e um apelo para que a formação docente seja revisitada, em busca de uma formação ampliada para a cultura e para o olhar pedagógico diferenciado, no sentido de buscar diminuir os altos índices de retenção encontrados antes, durante a reserva de vagas¹¹.

Pela necessidade premente em minimizar os índices de retenção, os quais têm contribuído por avaliações insatisfatórias dos cursos, desde 2013, houve a propositura de lançamento, por parte do Afirme, do Programa de Acompanhamento Permanente Sociopedagógico, o qual previa tutorias por parte dos docentes em cada curso de graduação, além de monitorias em disciplinas de maior retenção histórica, sobretudo disciplinas em que os alunos vieram com defasagem de aprendizado do ensino médio, como Cálculo, Física e Álgebra. Apesar da não adoção do Programa de Acompanhamento proposto pelo Afirme, outras iniciativas foram adotadas nas Engenharias e também nas Agrárias. São disciplinas ofertadas novamente no período noturno, as quais começam a eliminar a retenção, pois os estudantes têm garantida mais uma oportunidade de avançarem, em vez da retenção.

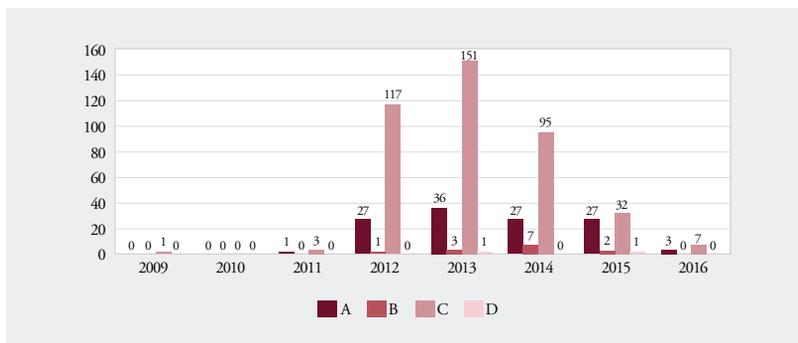
11 O relato da Bel. Winnie Silva deve servir para uma reflexão, cap. 10.

Outra manifestação destacada naquele período pelos Observadores do Afirme foi o encaminhamento de mais estudantes para o acompanhamento psicopedagógico junto ao Núcleo de Aprendizagem e ao SATIE, ainda que com filas de espera.

Apesar dos entraves no acompanhamento sociopedagógico para estudantes de graduação - os quais aguardam por atendimento psicológico não suprido pela Instituição por falta de profissionais -, nos cursos do ensino médio e tecnológico, como no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e no Colégio Politécnico, há o acompanhamento por uma equipe de professores e monitores desde 2014. Esta iniciativa do acompanhamento pedagógico encoraja os estudantes, resultando em aprovações e remetendo a resultados relevantes no ranking das escolas públicas de excelência.

O Gráfico 4 representa a participação de cada certame (SiSU, PSS, EaD) em relação às vagas ofertadas e efetivamente ocupadas nos certames de 2016. A UFSM construiu uma efetiva interação com o SiSU, bem como a política de acesso e permanência de estudantes cotistas, esta última, ainda a buscar melhorias, fez a Instituição alcançar altos índices de ocupação em suas vagas.

Gráfico 4 - Porcentagem de Vagas Ofertadas e Preenchidas – 2016.



Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

Tabela 6 - Situação do aluno cotista* na evasão.

SITUAÇÃO DO ALUNO	ANO									
	2012	(%)	2013	(%)	2014	(%)	2015	(%)	2016**	(%)
Abandono	32	58,18	163	64,68	186	69,14	67	72,04	105	80,77
Cancelamento	19	34,55	46	18,25	35	13,01	18	19,35	5	3,84
Transf. Interna Por Reopção de Curso	-	-	10	3,97	15	5,58	-	-	1	0,77
Transferência Interna	1	1,82	14	5,56	27	10,04	6	6,45	18	13,85
Transferido	3	5,45	4	1,59	3	1,12	2	2,15	1	0,77
Falecimento	-	-	14	5,56	-	-	-	-	-	-
Desistência	-	-	1	0,40	3	1,12	1	1,08	-	-
TOTAL	55	100%	252	100%	269	100%	93	100%	130*	100%

(*) Exclui-se Cota D (reserva de vagas) e Sistema Universal.

(**) Ingresso ENEM 2015 (80%), Processo Seletivo Seriado (20%) – Vestibular EaD.

Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

Tabela 7 - Porcentagem de evadidos de acordo com o ano de ingresso.

ANO DE INGRESSO	INGRESSANTES	EVADIDOS	PORCENTAGEM DE EVADIDOS (%)
2008	490	77	15,7
2009	917	38	4,1
2010	926	21	2,3
2011	1161	36	3,1
2012	1172	55	4,7
2013	1428	252	17,6
2014	1190	269	22,6
2015	1754	93	5,3
2016	1995**	130*	6,5
TOTAL	11033	971	8,81

(*) Exclui-se Cota D (reserva de vagas) e Sistema Universal.

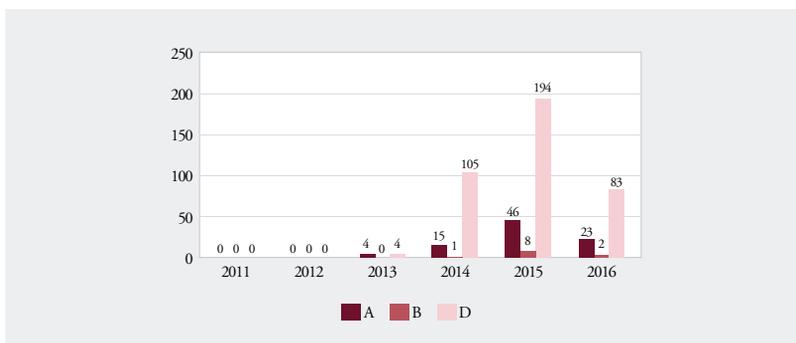
(**) Ingresso ENEM 2015 (80%), Processo Seletivo Seriado (20%) e Vestibular EaD.

Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

A evasão, representada nas Tabelas 6 e 7, para além de registrar o insucesso e a frustração dos estudantes, denota o fracasso em cumprir com os objetivos da Instituição, que seriam os de levar não apenas formação e conhecimento, como também a contribuição de egressos à sociedade.

As razões são muitas, inclusive registra-se que a transferência interna é uma forma de evasão. A adoção do SiSU também contribui para a evasão, pois os estudantes estão usando a mobilidade para buscarem uma graduação mais próxima de suas residências ou dinâmicas diferentes nos cursos escolhidos em cada uma das opções realizadas, o que garante a mobilidade, às vezes internamente. Porém, dada a situação de mobilidade, também é significativa a permanência dos alunos cotistas ao longo do período, permanecendo menor que 10% em média, enquanto que a evasão também tem apresentado um índice decrescente. Temos a registrar, em 2013, a perda de 14 estudantes por falecimento, vítimas da tragédia da Boate Kiss. O Gráfico 5 apresenta a situação da evasão no período 2008 a 2016.

Gráfico 5 - Evadidos em relação ao seu ano de ingresso de 2008 a 2014.



Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

Tabela 8 - Ingressantes 2008 e formados 2009 a 2016.

COTAS	Ingressantes 2008*	2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		TOTAL
		F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)	
A	61	-	-	-	-	4	6,55	6	9,84	6	9,84	6	9,84	3	4,92	1	1,64	25
B	10	-	-	-	-	-	-	2	20	2	20	-	-	-	-	-	-	4
C	428	2	0,47	2	0,47	49	11,44	137	32	81	18,93	23	5,37	9	2,11	-	-	303
D	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	499	2	0,47	2	0,47	53	17,99	145	61,84	89	17,83	29	15,2	12	2,40	1	1,64	333

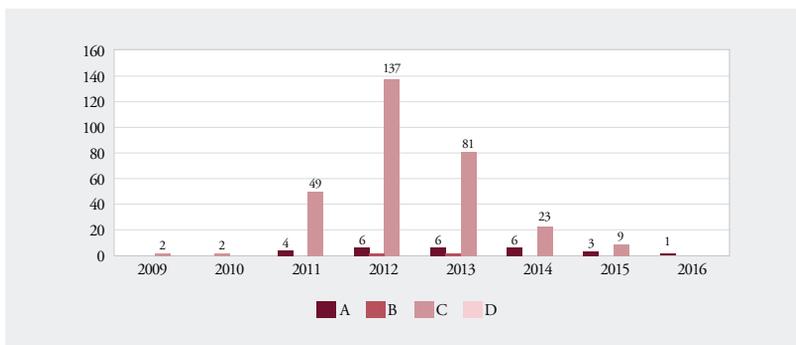
F – Formados

(*) Exclui-se Sistema Universal.

Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

A Tabela 8 e o Gráfico 6 destacam a trajetória de cotistas ingressantes em 2008, primeiro ano da reserva de vagas, no número total de 499 alunos. A diplomação até o ano de 2012 foi de 40% destes, ou seja, 200 são egressos cotistas em tempo regular. Até 2016, 65% realizaram a formatura, o que representa 329 alunos egressos da reserva de vaga cotista. Dos cotistas afro-brasileiros (A), 40% estão formados; dos cotistas da escola pública, 70% lograram a formatura; e dos cotistas com deficiência, 25% são egressos.

Gráfico 6 - Ingresso 2008 e egressos por ano.



Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

Tabela 9 - Ingressantes 2009 e formados 2009 a 2016.

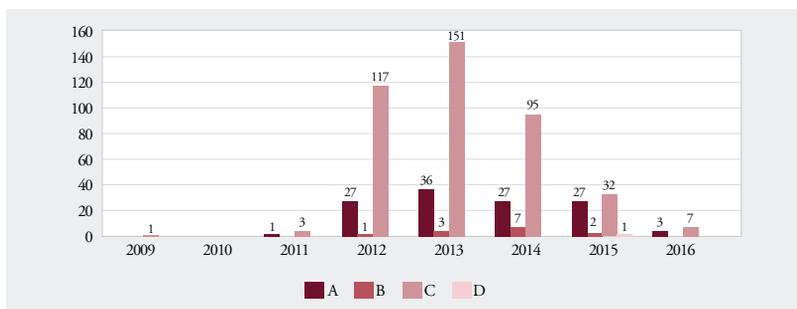
COTAS	Ingressantes 2009*	2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		TOTAL
		**	(%)	**	(%)	**	(%)	**	(%)	**	(%)	**	(%)	**	(%)	**	(%)	
A	276	-	-	-	-	1	0,36	27	9,78	36	13,04	27	9,78	27	9,78	3	1,08	121
B	48	-	-	-	-	-	-	1	2,08	3	6,25	7	14,58	2	4,16	-	-	11
C	604	1	0,16	-	-	3	0,49	117	19,37	151	25,0	95	15,73	32	5,29	7	1,15	406
D	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	50,0	-	-	1	50	-	-	2
TOTAL	930	1	0,16	-	-	4	1,21	145	31,23	191	20,53	129	13,87	62	6,67	10	1,07	542

F – Formados.

(*) Exclui-se Sistema Universal.

Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

Gráfico 7 - Ingresso 2009 e egressos por ano.



Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

A Tabela 9 e o Gráfico 7 apresentam o resultado da adoção da reserva cotista dos ingressantes em 2009, primeiro ano da reserva de vagas em que o ponto de corte foi feito em cada opção. O número total de 930 alunos matriculados demonstra como, efetivamente, a política interna de acesso obteve resultados relevantes, quando o ponto de corte foi separado para cada cota. Obtiveram o diploma, até o ano de 2013, 36% destes, ou seja, 341 são egressos cotistas em tempo regular. Até 2016, 58% realizaram a formatura, o que representa 542 alunos egressos da reserva de vaga cotista. Dos cotistas afro-brasileiros (A), 44% estão formados; dos cotistas da escola pública, 67,22% lograram a formatura; e dos cotistas com deficiência, 23% são egressos. Os dois indígenas matriculados em 2009 foram alunos dos cursos de Agronomia e Ciência e Tecnologia de Alimentos, tendo realizado a formatura em 2013 e 2015, respectivamente.

Tabela 10 - Ingressantes 2010 e formados 2010 a 2016.

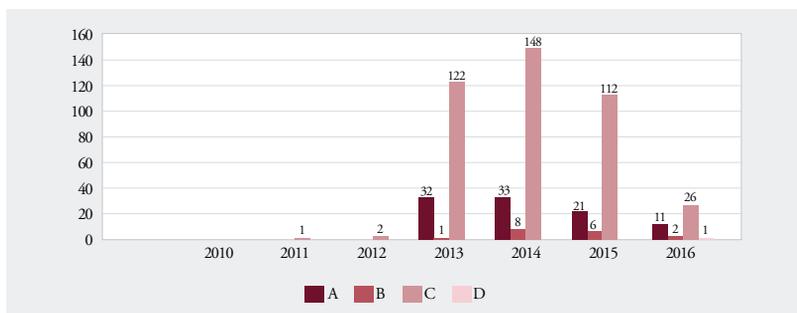
COTAS	Ingressantes 2010	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		TOTAL
		**	(%)	**	(%)	**	(%)	**	(%)	**	(%)	**	(%)	**	(%)	
A	220	-	-	-	-	-	-	32	14,54	33	15,0	21	9,54	11	5,0	97
B	44	-	-	-	-	-	-	1	2,27	8	18,18	6	13,63	2	4,54	17
C	695	-	-	1	0,14	2	0,28	122	17,55	148	21,29	112	16,11	26	3,74	411
D	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	33,33	1
TOTAL	962	-	-	1	0,14	2	0,28	155	16,11	189	19,64	139	14,44	40	4,15	526

F – Formados.

(*) Exclui-se Sistema Universal.

Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

Gráfico 8 - Ingresso 2010 e egressos por ano.



Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

A Tabela 10 e o Gráfico 8 destacam que os cotistas ingressantes em 2010, do número total de 962 alunos, obtiveram o diploma até o ano de 2014, 36% destes, ou seja, 347 são egressos cotistas em tempo regular. Até 2016, 55% realizaram a formatura, o que representa 526 alunos egressos da reserva de vaga cotista. Dos cotistas afro-brasileiros (A), 40% estão formados; dos cotistas da escola pública, 70% lograram a formatura; e dos cotistas com deficiência, 25% são egressos.

Tabela 11- Ingressantes 2011 e formados 2011 a 2016.

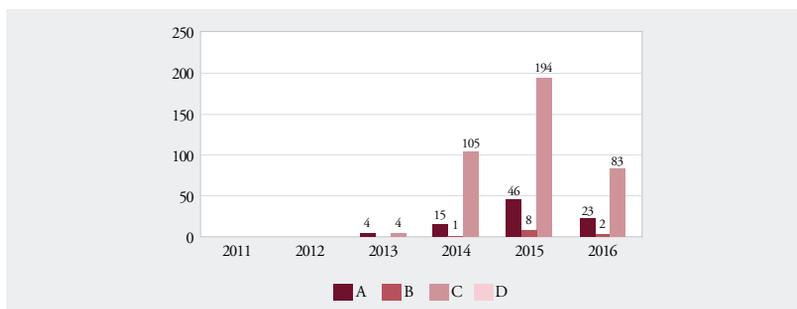
COTAS	Ingressantes 2011	2011		2012		2013		2014		2015		2016		TOTAL
		F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)	
A	299	-	-	-	-	4	1,33	15	5,01	46	15,38	23	7,69	88
B	46	-	-	-	-	-	-	1	2,17	8	17,39	2	4,34	11
C	869	-	-	-	-	4	1,33	105	12,08	194	22,32	83	9,55	386
D	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	1214	-	-	-	-	8	2,66	121	19,26	248	55,09	108	21,58	485

F – Formados.

(*) Exclui-se Sistema Universal.

Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

Gráfico 9 - Ingresso 2011 e egressos por ano.



Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

Tabela 12 - Ingressantes 2012 e formados 2012 a 2016.

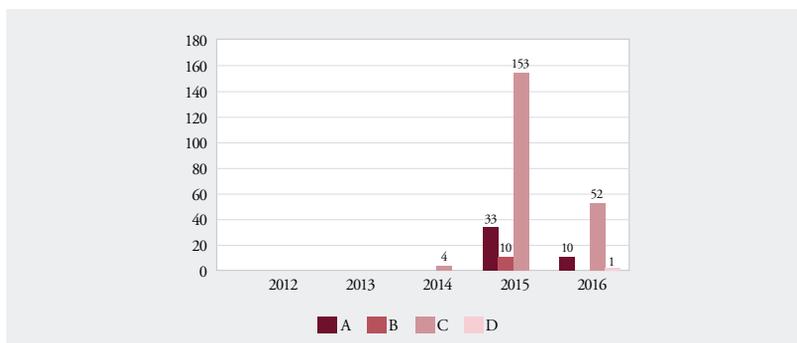
COTAS	Ingressantes 2012	2012		2013		2014		2015		2016		TOTAL
		F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)	
A	313	-	-	-	-	-	-	33	10,54	10	3,19	43
B	36	-	-	-	-	-	-	10	27,77	-	-	10
C	926	-	-	-	-	4	0,43	153	16,52	52	5,61	209
D	5	-	-	-	-	-	-	-	-	1	20	1
TOTAL	1280	-	-	-	-	4	0,43	196	54,83	63	28,8	263

F – Formados.

(*) Exclui-se Sistema Universal.

Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

Gráfico 10 - Ingresso 2012 e egressos por ano.



Fonte: Relatório de Dados 2016 – Afirme.

É possível perceber que, a partir da Tabela 11 e do Gráfico 10, começa um funil, pois, ao ingressar em 2011, a integralização do currículo em tempo real se daria em 2015/2016. Mesmo sabedoras das dificuldades, é possível observar que os egressos em 2016 correspondem a mais de 76% dos cotistas, o que indica o sucesso da Política Afirmativa, bem como o ingresso, no ensino superior, de camadas da sociedade brasileira que estavam à margem desta realidade.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

A distância que nos une. Relatório Oxfam do Brasil, 2017

MELO, Ana Lúcia A., LOPES, Luis Felipe Dias, SILVA, Winnie Silva da. **Relatório de Dados**, Afirme, 2016

Situação Social da População Negra por Estado. IPEA/Secretaria de Políticas da Igualdade Racial, Brasília, 2014

Somos todos iguais? o que dizem as estatísticas. **Retratos** – A Revista do IBGE. Rio de Janeiro, 11/05/2018, consulta em 13/03/2019

2. AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSM: UM BREVE OLHAR SOB A PERSPECTIVA DOS TRABALHOS DA COMISSÃO DE IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFSM

Cesar Augusto Freitas Jacques¹²

RELATO HISTÓRICO SOBRE O ACESSO DOS COTISTAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

As Políticas Afirmativas são uma realidade consolidada há mais de uma década no Estado brasileiro. Atualmente, pode-se inferir que os resultados apresentados pelos cotistas nas mais diversas modalidades de cotas não deixam margem de dúvida para se reconhecer que cotistas e não cotistas podem apresentar resultados satisfatórios no desempenho acadêmico.

No entanto, para se chegar a essa conclusão, houve um longo e difícil processo de conquistas por parte dos grupos historicamente discriminados, assim como o reconhecimento (por vezes a contragosto) daqueles que eram ou ainda são contrários a tais políticas.

12 Graduado em Direito pela UFSM - Universidade Federal de Santa Maria – RS (2008); Mestre em Patrimônio Cultural Profissional pela UFSM - Universidade Federal de Santa Maria - RS (2014); Professor de Direito Penal, Legislação Penal Especial e Direitos Humanos na Faculdade UNIRON (2015); Tem experiência na área de Política de Ações Afirmativas (ex-membro da Comissão), com ênfase em Comissão de Ações Afirmativas (2008 - 2014); Pós-Graduado em Formação Docente no Ensino Superior pela UNIRON (2018) e Membro do Comitê Estadual para prevenção e Combate à tortura, representante titular da Faculdade UNIRON (2019 - 2020).

É importante resgatar o contexto da criação e da adoção dessas políticas em nível mundial, para que se entendam os motivos de ter sido possível, somente no início do século XXI, pensar Ações Afirmativas no Brasil, especialmente as cotas para as IFES.

De acordo com Flávia Piovesan¹³, somente com a Declaração Universal de 1948, os países, por meio do Direito Internacional dos Direitos Humanos, com a criação de diversos tratados internacionais voltados à proteção dos direitos fundamentais, passaram a se preocupar com a proteção dos direitos humanos. Nesse sentido, pode-se citar a Convenção para a Prevenção e Repressão ao Crime de Genocídio, também de 1948, visando a combater as formas de discriminação racial, étnica ou religiosa.

Contudo a proteção de forma genérica do indivíduo mostrou-se, ao longo do tempo, insuficiente no combate às diversas formas de discriminação. Nesse sentido, desde a metade do século XX¹⁴, alguns países entenderam que, para que determinados grupos recebessem proteção especial e particularizada, exigia-se resposta específica e diferenciada.

No Brasil, as Políticas Afirmativas começaram a ser discutidas no final do século XX, no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC - em 1996, culminando com a adoção de Ações Afirmativas pela Universidade de Brasília - UNB - em 1999. A partir do precedente criado pela UNB, diversas IFES passaram a enfrentar o tema da elitização do acesso ao ensino superior, e, na tentativa de propor um tratamento materialmente isonômico a todos, respaldadas pela autonomia universitária, prevista no CF/88¹⁵, as universidades¹⁶ propuseram a adoção da reserva de vagas pelas

13 PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. **Revista da Faculdade de Direito**. Universidade de São Paulo, v. 1, p. 36-43, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 23 Mar. 2019.

14 A Índia, na década de 1940, foi o primeiro país a adotar a Política de Cotas, sendo seguida pelos EUA, que adotaram na década de 1950; pela Malásia, que adotou em 1970; e pela África do Sul, pelo Canadá e pela Austrália, que adotaram nos anos 1990. Importante frisar que, diferentemente do que se imagina, não foram os EUA o primeiro país a adotar a Política de Ações Afirmativas, mas a Índia, uma década antes dos americanos. Portanto estas não têm origem estadunidense, como se costuma referir, mas indiana. DE CARVALHO, José Jorge. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2006. p. 14.

15 Os Artigos 3º, I, III; 7º, XX; 37, VIII; 170; 207; 227, II; 231 e 232 da Constituição Republicana são alguns dos exemplos da possibilidade da adoção da Política de Cotas pelo Estado brasileiro.

16 GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Acesso de Negros às Universidades Públicas. Cader- nos de Pesquisa**, n.118, p. 247-268, março/ 2003. Dados disponíveis em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>. Acesso em: 20 Ago. 2007.

cotas, com um objetivo tão claro quanto legítimo: a democratização do acesso ao ensino superior.

A Universidade Federal de Santa Maria – UFSM –, em julho de 2007, aprovou a Resolução n.º 011/07, que instituiu o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social¹⁷, e implementou 4 modalidades de acesso por cotas: as cotas raciais, as cotas para estudantes de baixa renda (sociais), as cotas para pessoas com necessidades especiais e as cotas para indígenas. É importante ressaltar que a adoção do acesso por cotas na UFSM se deu de forma bastante polêmica, tanto na votação que definiu sua adoção quanto no período posterior, a partir do início de 2008, para sua efetivação.

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFSM: UM DIA HISTÓRICO

O dia 13 de julho de 2007 foi marcado por quase seis horas de debates e impasses em torno do assunto adoção da Política de Cotas na UFSM. Para se ter uma ideia do quão polêmica e controversa foi a aprovação das cotas, na sessão, estiveram presentes 37 dos 52¹⁸ conselheiros do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. Após as discussões de mérito em torno do assunto, envolvendo inclusive uma possível volta da pauta para nova discussão nos centros de ensino¹⁹, a votação pela adoção

17 As professoras Jânia Maria Lopes Saldanha e Deisy de Freitas Lima Ventura foram as redatoras da Resolução que instituiu o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social por nomeação do magnífico Reitor da UFSM.

18 Esse era o número total de conselheiros quando houve a votação, embora tenham participado da reunião apenas 37. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE – é o órgão superior deliberativo e consultivo das Instituições Federais de Ensino Superior, para todos os assuntos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Entretanto, baseado na autonomia que as universidades brasileiras gozam, é possível que, em algumas Instituições Públicas de Ensino Superior, existam outros órgãos responsáveis por deliberar sobre esses assuntos. Dados disponíveis em: <http://www.ufsm.br/>. Acesso em 21 Mar. 2019.

19 A primeira votação no dia 13 de julho de 2007 foi sobre o retorno do projeto aos Centros de Ensino, para que este fosse mais bem debatido, proposta que foi rejeitada por 16 (dezesseis) votos contra 21 (vinte e um). Na sequência, o debate ficou em torno de a UFSM ser favorável ou não às Ações Afirmativas, quando os conselheiros foram unanimemente favoráveis. Por último, a votação se deu em torno da aprovação da Resolução em si, a qual foi aprovada na íntegra.

das cotas teve 19 votos favoráveis e 18 votos contrários. A diferença de somente um voto dá o tom da disputa que houve na votação, mas há um fato que pode ser ressaltado, o qual foi determinante para a aprovação das cotas, qual seja a representação dos estudantes do Diretório Central de Estudantes – DCE (Gestão em Movimento) – que contou com um número de 10 conselheiros²⁰, os quais votaram todos a favor da aprovação das cotas para os alunos ingressantes no próximo processo seletivo do vestibular, em 2008. Pode-se concluir, sem sombra de dúvida, que, não fosse a participação dos estudantes, não teria sido aprovada a Política Afirmativa na UFSM, já que, descontados os votos dos discentes (10 ao todo), sobriariam 27 votantes (entre professores e servidores), e, entre esses 27, os votos foram 18 contra e 9 a favor²¹!

A discussão que antecedeu a aprovação das cotas foi proposta por alguns dos conselheiros, os quais argumentaram que o assunto “Políticas Afirmativas” não havia sido debatido a ponto de haver clareza sobre o tema, para que estes tomassem a decisão pela adoção ou não da política²². Entretanto, entre os participantes do CEPE, estavam os docentes que haviam participado dos eventos anteriores ao dia da votação, os quais fomentaram a discussão em nível acadêmico, deixando claro que não se tratava de falta de debate sobre o tema, mas, sim, falta de interesse de parte da comunidade acadêmica em inteirar-se do tema, para decidir tão

20 A contribuição que o Diretório Central de Estudantes deu à questão das cotas é algo sem precedentes na história deste diretório, pois somente com a participação e com o voto favorável dos dez conselheiros foi possível a aprovação das cotas no dia da sua votação. Nesse sentido, foi possível, da maneira razoavelmente mais democrática (já que o DCE é a representação discente perante a UFSM), os estudantes fazerem valer sua legitimidade institucional para decidir o futuro da universidade. Poucas vezes, se é que houve, na história da UFSM, os estudantes puderam construir na forma e pelos métodos legítimos, uma mudança que terá grande repercussão na vida acadêmica de todos os universitários da Instituição, assim como de todo o corpo de docentes e funcionários.

21 Sendo analisados isoladamente os números da comunidade acadêmica sem os discentes (professores e servidores), fica claro que a aprovação da Resolução só foi possível pela mobilização dos alunos, representados, na ocasião, pelos membros do Diretório Central de Estudantes – DCE – ou seja, as dificuldades verificadas no dia da votação já deixavam claro que haveria limitações e dificuldades para que as Ações Afirmativas fossem acatadas e respeitadas sem resistência reacionária pelos ditos “não cotistas”.

22 A alegação era contestável, tendo em vista que, desde 2006, vários eventos sobre o tema haviam sido realizados na UFSM.

importante medida²³. Além disso, o processo n.º 007994/2007-12, de 04 de junho de 2007, que discutiu a adoção da Política das Ações Afirmativas na UFSM, começou a ser discutido em março de 2006, portanto, do início dos debates até sua proposição, passaram-se quinze meses (julho de 2007).

Simultaneamente aos embates dos membros do CEPE na sala do Conselho, havia um grande número de estudantes e representantes do movimento negro aguardando o resultado da votação, na expectativa da aprovação da Resolução.

Ainda que tenha havido uma votação em favor da Política de Cotas absolutamente disputada voto a voto, a Resolução foi aprovada em sua integralidade, o que possibilitou a implementação da reserva de vagas para o vestibular de 2008²⁴, adoção esta que se mantém até os dias de hoje.

Na ocasião, foi constatado pelos Conselheiros do CEPE que, caso houvesse necessidade de retificação no texto da Resolução, estava, na própria redação desta, a possibilidade de modificações no decorrer de sua implementação, ou seja, caso houvesse desdobramentos da aplicação da Política de Cotas que colocasse em risco ou trouxesse algum problema do ponto de vista administrativo ou pedagógico para a Universidade, a Resolução poderia ser revista e ajustada, na medida da necessidade.

O ACESSO À UNIVERSIDADE NAS DIVERSAS MODALIDADES DE COTAS - O PAPEL DAS COMISSÕES

A adoção da Política de Ações Afirmativas na UFSM previu a adoção de quatro modalidades de cotas, a saber: cotas sociais (renda), cotas raciais, cotas para pessoas com necessidades especiais e cotas para indígenas.

23 Estive presente no histórico dia da votação da adoção do programa de Ações Afirmativas pela UFSM, em julho de 2007, e pude ser testemunha ocular da disputa e da grande resistência que boa parte dos membros do CEPE demonstraram ao se manifestar sobre a possibilidade de adoção da reserva de vagas na Universidade. Ouviu-se desde a defesa da “meritocracia” do Sistema Universal até a ideia de que as cotas raciais iriam dividir o país entre negros e brancos, como se fôssemos uma sociedade que não convive desde sempre com o preconceito racial. Cabe lembrar que o embate deu-se essencialmente em torno da adoção das cotas raciais, fato que confirma a regra de que a resistência reduz-se à questão racial, como se esta fosse a única modalidade de cotas, para ingressar na Universidade, que estava em discussão.

24 Caso a adoção da Política de Cotas não fosse aprovada naquela reunião do CEPE, não restaria tempo hábil para sua inclusão no edital do concurso vestibular.

Cada uma das modalidades previu percentuais diferentes para os grupos que poderiam vir a acessar as vagas na Universidade, além de trazerem regramento diferente para os candidatos de cada modalidade. Assim, foi definido que, em certa medida, os critérios exigidos para as modalidades das cotas sociais (escola pública), para pessoas com necessidade especial e indígenas seriam objetivos, já que os cotistas sociais teriam que se candidatar por essa modalidade e apresentar a documentação que comprovasse que cursaram todo o ensino fundamental e médio exclusivamente em escola pública. No caso dos cotistas com necessidades especiais, o critério era técnico, portanto objetivo, já que a análise da referida necessidade especial era feita por equipe médica, a qual ratificaria o ingresso do cotista ou indeferiria o seu acesso. Para o caso dos cotistas indígenas, só poderiam acessar essa modalidade os indígenas que fossem indicados pela FUNAI, com registro de nascimento emitido por esta entidade.

A previsão para cada modalidade das cotas estava prevista na Resolução 011/07²⁵ nos seguintes termos:

(...) CAPÍTULO I
DO ACESSO

(...) **Art. 2º Estabelecer a disponibilidade de, pelo período de dez anos, de dez até quinze por cento das vagas** nos processos seletivos, vestibular, PEIES, reingresso e transferências, da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como da UNIPAMPA no período em que estiver na condição de gestora desta, **para estudantes afro-brasileiros**, em cada um dos cursos de graduação.

§ 1º **Serão considerados afro-brasileiros**, para efeitos desta resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos e pardos, conforme **classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**.

§ 2º No ato da inscrição aos processos seletivos da UFSM, de suas extensões e da UNIPAMPA, **o candidato afro-brasileiro** que desejar concorrer às vagas previstas no caput deste artigo, deverá fazer opção no formulário de inscrição e **fazer autodeclaração** do grupo racial a que pertence.

25 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 011/07**. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução 009/07.

§ 3º No processo seletivo **do ano de 2008, serão disponibilizadas dez por cento das vagas**, sendo aumentadas ano a ano **até chegarem a quinze por cento – no processo seletivo de 2013.**

Art. 3º Disponibilizar, pelo período de dez anos, vinte por cento das vagas nos processos seletivos, vestibular, PEIES, reingresso e transferências, da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como da UNIPAMPA no período em que estiver na condição de gestora desta, para estudantes oriundos das escolas públicas, em cada um dos cursos de graduação.

§ 1º **Estão aptos a candidatarem-se às vagas previstas no caput deste artigo os estudantes que tenham feito seus cursos fundamental e médio exclusivamente em escolas públicas.**

§ 2º No ato da inscrição aos processos seletivos da UFSM, de suas extensões e da UNIPAMPA, **o candidato**, que desejar concorrer às vagas previstas no caput deste artigo, **deverá fazer opção no formulário de inscrição e apresentar a documentação solicitada no edital** do processo seletivo, quando exigida.

Art. 4º Disponibilizar cinco por cento das vagas nos processos seletivos da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como da UNIPAMPA no período em que estiver na condição de gestora desta, para **estudantes com necessidades especiais** em todos os cursos de graduação.

Parágrafo único. **Os candidatos previstos no caput**, a depender de suas necessidades especiais, **deverão atender às normas do processo de seleção específico a serem estabelecidas em resolução própria.**

Art. 5º Disponibilizar anualmente vagas suplementares àquelas ofertadas no processo seletivo em cursos de graduação para serem disputadas exclusivamente **por estudantes indígenas residentes no território nacional**, para atendimento das demandas de capacitação de suas respectivas sociedades, **apontadas por intermédio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).**

Nesse sentido, a Resolução 011/07 prestou-se a respaldar a adoção das cotas com base na autonomia universitária de que gozam as IFES, de acordo com o que prescreve o Art. 207 da CF/88. Senão vejamos:

“Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão²⁶”.

Assim, respaldado pelo texto constitucional e pela norma administrativa (Resolução 011/07), que determinava de que forma o acesso por reserva de vagas seria implementado, sucederam-se (e continuam a ocorrer) os trabalhos da Comissão de Acompanhamento nos diversos *campi* da UFSM.

De forma pragmática, durante o desenvolvimento dos trabalhos da Comissão de Implementação e Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFSM, pôde-se presenciar a aproximação da Universidade com as lideranças indígenas regionais, na tentativa de antecipar quais eram suas necessidades materiais, para se viabilizar a inscrição, o deslocamento e a estada dos estudantes indígenas que iriam prestar o exame vestibular. As dificuldades apresentadas eram de toda ordem, desde a falta de recursos para custear as passagens e a estada na cidade de Santa Maria, até às dificuldades de estes estudantes realizarem sua inscrição via internet, uma vez que, há dez anos, não se tinha acesso fácil à web, como há atualmente. Da mesma forma, na modalidade de cotas raciais, houve adesão ao processo de grupos ligados ao movimento negro, como o AFRONTA e a AENUFSM (Associação de Estudantes Negras e Negros da UFSM), os quais depositaram credibilidade aos procedimentos de verificação da Comissão de Acompanhamento, participando ativamente das audiências, propondo soluções para os problemas que se apresentavam à Comissão e apontando demandas que necessitavam de atenção dos órgãos assistenciais da UFSM²⁷.

Ainda que as modalidades de cotas supracitadas tenham gerado várias demandas, a objetividade dos critérios para o ingresso em certa medida facilitava a análise e eventual resolução da controvérsia, já que a decisão pela manutenção da vaga ou pelo indeferimento não passava pela deliberação da Comissão de Acompanhamento, mas, sim, pelos órgãos

26 BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 25 Mar. 2019.

27 MELO, Ana Lúcia Aguiar; *et al.* **Relatório anual do programa de ações afirmativas de inclusão racial e social**, 2013. p. 12 Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/relatorio2012.pdf>>. Acesso em: 27 Mar. 2019.

responsáveis pelo processo seletivo, que analisariam a documentação dos cotistas sociais e periciariam os cotistas da modalidade para pessoas com necessidade especial. Eventualmente, também poderia haver denúncias, nessas modalidades de cotas, dos estudantes já cursando a graduação, as quais eram devidamente analisadas e tomadas as providências cabíveis, de manutenção da vaga ou cancelamento da matrícula do acadêmico.

Em que residia e certamente ainda reside o principal problema da adoção das cotas nas universidades e em especial na UFSM? Na modalidade das cotas raciais²⁸. A conclusão, apesar de óbvia, não é simples, porque os motivos para a resistência sobre essa modalidade passam tanto pelo critério subjetivo da análise da autodeclaração, cuja definição teórica é complexa (pois, vista da perspectiva jurídica, é definida de uma forma, vista da perspectiva antropológica é vista de forma diversa) quanto pela grande resistência que a sociedade civil, e em particular a academia, tinham (e em parte ainda têm) em aceitar um projeto que viria mexer com a estrutura de acesso às IFES. A universidade branca, elitista, discriminadora e para poucos deixaria de existir em seu modelo original, e isso não seria tão facilmente superado, se é que se pode falar em mudança de paradigma e reconhecimento da necessidade de democratização do acesso ao ensino superior por aqueles que eram (são) contra as cotas raciais.

O critério da autodeclaração, implementado pelas IFES que adotaram as cotas raciais, trazia, em seu bojo, a falta de parâmetros objetivos, como nas outras modalidades, para se definir, no caso de controvérsia, se o cotista poderia ter o acesso à vaga pela referida cota. Ocorre que a falta de objetividade da autodeclaração é um dos seus grandes méritos, na medida em que permite não a “segurança jurídica” sobre a análise do caso concreto, quando houvesse dúvidas sobre a legitimidade do cotista (afastando, portanto, o argumento de que se estava criando uma lei que iria dizer quem era e quem não era negro no Brasil), mas uma forma de identificação e reconhecimento pela comunidade negra. A autodeclaração não se propõe nessa perspectiva, já que, social e antropológicamente, a autodeclaração

28 As cotas raciais sempre estiveram no epicentro das discussões sobre a adoção de Políticas Afirmativas pelo Estado brasileiro, uma vez que, a bem da verdade, já havia diversas modalidades de cotas sendo contempladas pela legislação brasileira, como a reserva de vagas para pleito eleitoral para as mulheres, a reserva de vagas para pessoas com necessidades especiais nos concursos públicos e diversos programas de bolsas oferecidas aos acadêmicos de baixa renda, o que pode ser considerado uma Ação Afirmativa pelo recorte social.

é, antes de qualquer coisa, ideia de pertencimento, autoafirmação, auto-percepção e identificação fenotípica, sociológica e cultural com o grupo que, historicamente, mais sofreu com o processo de violência e exclusão no Brasil²⁹: os negros.

Nesse sentido, há que se reconhecer a importância do ato da auto-declaração, uma vez que, ao se definir que os cotistas raciais poderiam aderir à modalidade somente pela autodeclaração, permitiu-se, primeiro, o reconhecimento, pelo Estado brasileiro, de que havia (e ainda há) uma dívida histórica com aqueles que foram um dia escravizados e tratados de forma desumana, mas também, e sobretudo, uma forma de o negro e o pardo experimentarem o orgulho de se reconhecerem como tal, resgatar sua autoimagem e, em um processo psicológico de libertação dos limites que lhes foram impostos, poderem se sentir tratados com igualdade material, finalmente.

Em sentido oposto a esse exercício, sempre houve (e ainda há) dificuldades desses grupos em se aceitar como negros, por conta de toda carga negativa do processo discriminatório, o que os leva à negação de sua condição, perfeitamente compreensível, já que nem todos conseguem lidar com o fato de estarem entre os discriminados, os excluídos, os menosprezados e percebidos pelo olhar daqueles que, pautados pelo preconceito e pela estupidez, consideram-nos inferiores.

Dessa forma, pela primeira vez na história brasileira, passou a ser benéfico identificar-se como negro (preto ou pardo, segundo o IBGE), já que, até o momento em que se discutia a adoção das cotas pelas IFES, não havia situação possível que pudesse fomentar a identificação das pessoas como pertencedoras a esse grupo. Por que isso é evidente? Porque, em todas as situações em que houve esse movimento de identificação, veio junto o ônus da discriminação e do menosprezo daqueles que ainda

29 Sem deixar de reconhecer os demais grupos historicamente discriminados no Brasil, há de se reconhecer que o processo de violência e exclusão contra os negros teve uma medida maior de crueldade, uma vez que não se pode esquecer que houve mais de três séculos de escravidão na formação do Estado brasileiro, fazendo pouco mais de um século que deixamos de ser escravocratas. Por conta dessa proximidade cronológica, ainda há muito que fazer quando o assunto é igualdade material, respeito aos direitos fundamentais e tratamento isonômico com os negros. CARMO, Cláudio Márcio do. **Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in) tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n64/0020-3874-rieb-64-0201.pdf>>. Acesso em: 24 Mar. 2019.

consideravam (e consideram) o negro como um sujeito incapaz, menos digno de respeito. Nas palavras de um representante do mais alto escalão do executivo atualmente: “um malandro³⁰”!

Com a aprovação da Resolução 011/07, a partir de outubro de 2008, foi implementada a Comissão de Implementação e o Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, por meio da Portaria n.º 53.724, a qual era composta por representantes da PROGRAD, da Comissão de Acessibilidade, da Coperves, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, da SEDUFMS, da ASSUFMS, do DCE, da SMED/SM e da Comunidade Externa (modalidade esta em que estive como representante entre os anos de 2008 a 2014). A atuação da Comissão visava a assegurar, em um primeiro momento, as questões de acesso ao ensino superior pelos cotistas e, na medida das necessidades destes, as questões afetas à permanência e ao acompanhamento dos discentes.

Considerando que, durante minha atuação na Comissão (período de 2008 a 2014), tratamos quase que exclusivamente das questões de acesso, já que havia órgãos institucionais atuando nas demandas de permanência e acompanhamento – como a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), para os programas de permanência; e a Pró-Reitoria de Graduação – (PROGRAD), para os programas de acompanhamento –, vou limitar-me a abordar apenas as questões referentes ao acesso dos cotistas.

Como dito acima, a atuação da Comissão deu-se quase que somente no monitoramento do acesso dos cotistas raciais e, em alguns casos, nas demandas de permanência e acompanhamento dos cotistas indígenas, já que as modalidades de cotas das pessoas com necessidades especiais e as cotas sociais eram tratadas em comissões específicas, dado o caráter técnico de cada modalidade. Por conta dessa realidade, a principal demanda que se apresentava à Comissão de Acompanhamento se dava invariavelmente em torno da análise da legitimidade da autodeclaração, em regra, fruto de denúncias da comunidade acadêmica a respeito das tentativas de burla dos ingressantes pela modalidade de cotas raciais.

Sendo assim, a maior resistência aos cotistas raciais guarda relação direta e necessária com sua maior complexidade, uma vez que, nesse caso,

30 RAATZ, Luiz; STRAZZER, Filipe. **Mourão liga índio à “indolência” e negro à “malandragem”**. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,mourao-liga-indio-a-indolencia-e-negro-a-malandragem,70002434689>>. Acesso em: 24 Mar. 2019.

o caráter deixava de ser objetivo, para ganhar contornos de subjetividade, nas perspectivas jurídica, sociológica, cultural, antropológica e também fenotípica. Não há definição “segura” quanto à autodeclaração, pois esta, vista da perspectiva antropológica, deve ser tida como um direito, jamais como uma imposição. Dito de outra forma, a pessoa que tiver identificação cultural, sociológica e de pertencimento a este grupo pode, caso assim entenda, autodeclarar-se, mas esta ação, em hipótese alguma, pode ser proposta pela Universidade de forma objetiva, apartada da característica de pertencimento que o indivíduo deve ter, e só este tem legitimidade para assim declarar-se. Além do mais, a autodeclaração passa por outro ponto delicado, como dito pelos membros da Comissão, o grande “problema” se estabelecia em torno de analisar, dentro da Comissão, os casos de autodeclaração dos pardos, sobre os quais, efetivamente, surgiam dúvidas. A partir das denúncias que chegavam à Comissão, instaurava-se processo administrativo para analisar o teor dos fatos e permitir que o acadêmico ou vestibulando pudesse ser ouvido, produzisse provas, tivesse respeitado o devido processo legal e garantida sua ampla defesa. Para ilustrar a dificuldade em analisar os questionamentos dos cotistas raciais (pardos), vejamos uma definição de pardo segundo o Professor José Eustáquio Diniz Alves³¹:

(...) Chegamos, assim, **na principal dificuldade existente nos estudos de cor/raça, qual seja, definir a cor PARDA**. Fica evidente pela definição do manual do recenseador do IBGE que pardo não é “marron”, “trigueiro”, “escurinho” ou uma outra tonalidade de cor entre o branco e o preto. **Pardo, na definição do manual é uma mistura de cor, ou seja, é uma pessoa gerada a partir de alguma miscigenação**, seja ela “mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça”ii.

Sem dúvida são pardos os filhos de indivíduos brancos (ou indígenas) com pretos – afro-descendentes. Mas também são pardos: o filho de uma pessoa branca com uma indígena, o filho de uma pessoa amarela com uma indígena, o filho de uma pessoa branca com pessoa amarela, ou os filhos de pessoas pardas com as demais cores ou com indivíduos indígenas. Portanto, pardo são todas as pessoas mestiças nascidas de relacionamentos sexuais entre indivíduos de etnias diferentes.

31 ALVES, José Eustáquio Diniz. **A definição de cor/raça’ do IBGE, artigo de José Eustáquio Diniz Alves**. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2010/06/28/a-definicao-de-cor-raca-do-ibge-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>>. Acesso em: 25 Mar. 2019.

Pelo exposto, percebe-se que é um erro se classificar como NEGROS todos os indivíduos que se auto declaram pardos. Existem muitos pardos no Brasil que são ameríndios-descendentes e outros que são asiático-descendentes. Portanto, existe uma parcela da população parda no Brasil que não tem qualquer ascendência africana. (...) (grifos nossos)

Nota-se que, nas palavras do próprio professor pesquisador do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, há divergência sobre a definição do termo, o que, não raro, causava discussões sobre a legitimidade de autodeclaração de determinados cotistas. Naturalmente, tanto por conta da subjetividade do termo quanto por alguns vestibulandos contarem com a não fiscalização da Universidade, houve tentativas de fraudar o processo, fato que foi explorado pelos detratores das cotas raciais, os quais alegavam que as tentativas de burla tornavam ilegítimo o processo de reserva de vagas nas IFES. Obviamente que as tentativas de fraude jamais deslegitimaram as ações de reserva de vagas nas IFES, só expunham a forma oportunista com que algumas pessoas agiam diante da dificuldade de objetivar o critério da cota racial.

Desta forma, sempre que houve denúncias sobre a legitimidade da autodeclaração, a Comissão reunia-se para discutir os termos do ingresso do cotista e para ouvi-lo, sempre que este estivesse disposto a falar à Comissão. Com base na entrevista, respeitada a ampla defesa e o devido processo legal, após a oitiva do acadêmico, a Comissão deliberava e recomendava à PROGRAD o cancelamento ou não da vaga do cotista. Caso houvesse dúvida entre os membros da Comissão, a vaga era mantida, com o fito de evitar-se que um acadêmico com legitimidade para autodeclarar-se tivesse sua vaga indeferida.

Desde o ano de sua adoção (2007) até 2012, a manutenção da reserva de vagas foi mantida pelos princípios da autonomia universitária e da igualdade material. Somente em 2012, ano de promulgação da lei 12.711/12, a reserva de vagas passou a vigor e a garantir, de forma positivada, a adoção legal das diversas modalidades de cotas, com algumas mudanças no critério trazido na lei, quando comparados com a Resolução 011/07. Nesse sentido, o recorte de renda estabelecido para as cotas raciais acabou por misturar os critérios (étnico e social), trazendo uma novidade para a modalidade de cotas raciais: além da autodeclaração (critério subjetivo), o vestibulando ainda teria que comprovar renda, o que, na prática,

acabou por criar mais uma dificuldade para o acesso ao ensino superior desse grupo.

Para termos um parâmetro dos resultados alcançados pela reserva de vagas na UFSM até a promulgação da lei (2012), segue trecho do Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social do ano de 2013³²:

Até o final de 2012, houve 5.1371 candidatos aprovados pelo Programa de Ações Afirmativas da UFSM, sendo que, desse total, houve 141 candidatos que tiveram a confirmação da vaga e matrículas canceladas. Destes cancelamentos, **houve ajuizamento de 79 ações para questionar a decisão administrativa da Universidade, sendo que 52 alunos garantiram a vaga mediante decisão judicial - em caráter liminar - e 13 processos foram julgados com resolução de mérito. Do total de processos com trânsito em julgado, 11 alunos tiveram o cancelamento definitivo da matrícula e somente dois alunos tiveram sua matrícula confirmada, fato que vem ao encontro do bom desempenho dos órgãos envolvidos em cuidar do acesso dos alunos cotistas.** Ao se analisar estatisticamente os resultados do Programa de Ações Afirmativas da UFSM até o presente momento (2012), **pode-se inferir que o percentual de cancelamentos perfaz aproximadamente 2.8% (141) do número de ingressantes pelas cotas (5137), demonstrando que a grande maioria dos candidatos preencheram os requisitos necessários para obtenção da vaga. Além disso, do total de cancelamentos (141) houve em torno de 56% de ações judiciais questionando a medida protetiva do Programa das Ações Afirmativas, (79 ações judiciais), o que perfaz pouco mais de 1,5% do total de ingressantes cotistas.** Em relação às modalidades de cotas que ensejaram questionamento judicial (79), **há 26 processos pela cota “A” (racial), (32,9%), 04 processos pela cota “B” (necessidade especial), (5,1%), 48 processos pela cota “C” (60,8%) (escola pública), e 01 processo pela cota “D” (indígena) (1,33%).** Pode-se concluir ainda que, do total das ações ajuizadas (79), houve um percentual de 16,45% de decisões de mérito, totalizando 13 demandas com trânsito em julgado, das quais somente 02 (2,53%), do total de 79, reverteram judicialmente a decisão administrativa da UFSM. **Com respeito às 13 ações com trânsito em julgado,**

32 MELO, Ana Lúcia Aguiar; et al. **Relatório anual do programa de ações afirmativas de inclusão racial e social**, 2013. p. 9. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/relatorio2012.pdf>>. Acesso em: 28 Mar. 2019.

05 questionaram a modalidade pela cota “A” (afro-brasileiros), sendo que em todas as fundamentações houve questionamento do papel da Comissão de Implementação e Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFSM no que diz respeito à autodeclaração. Em que pese ter havido decisões liminares que determinaram a manutenção da vaga, em sede recursal, as decisões foram reformadas, mantendo-se o cancelamento das matrículas. **Na modalidade pela cota “C” (escola pública), houve 08 ações judiciais, das quais em 06 delas o cancelamento ocorreu por falta de o aluno comprovar ter cursado o ensino fundamental e médio exclusivamente em Escola Pública,** sendo mantidos em sede recursal todos os cancelamentos efetuados pela Universidade. Somente em duas das ações pela cota “C” houve reforma da decisão administrativa, no entanto esta ocorreu nos casos de falta de documentos, quando a decisão judicial buscou observar o princípio da razoabilidade e o interesse público para a manutenção da vaga, não questionando, portanto, o critério previsto na resolução 011/2007, o qual previa que a partir do ano de 2009 todo o ensino progressivo do candidato teria que se dar por Escola Pública. **(grifos nossos)**

Os percentuais acima são resultados da reserva de vagas de acordo com o que previa a Resolução 011/07, e pode depreender-se, de forma bastante segura, que, mesmo no período em que não havia lei para respaldar a Política Afirmativa na UFSM, os órgãos envolvidos na análise do acesso dos cotistas tiveram um alto índice de acerto em sua atuação. Cabe destaque, nesse sentido, ao papel da Comissão de Acompanhamento, cuja atuação instrumentalizava, via Processo Administrativo, a decisão da PROGRAD - Pró Reitoria de Graduação, a qual decidia pela manutenção ou pelo cancelamento da vaga do acadêmico.

Com a lei n.º 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, passou-se a garantir 50% das matrículas de curso e turno nas 59 universidades federais e nos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, para cotistas oriundos do ensino médio público. O percentual restante (os outros 50%) foi mantido para a modalidade Universal³³.

Passou-se, então, a adotar a lei n.º 12.711/2012, a qual foi alterada pela Lei 13.409/2016, que garantiu o acesso das pessoas com deficiência.

33 NÚCLEO DE AÇÕES AFIRMATIVAS, SOCIAIS, ÉTNICO-RACIAIS E INDÍGENAS – COORDENADORIA DE AÇÕES EDUCACIONAIS. **Relatório Anual**, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Desktop/textos%20monografia%20cotas/relat%C3%B3rio_2016.pdf>. Acesso em: 28 Mar. 2019.

Para o antropólogo José Jorge³⁴ de Carvalho, docente e responsável pela adoção da reserva de vagas na Universidade de Brasília - UNB -, é passível de reconhecer que:

a Lei federal 12.711/2012 “significou um avanço parcial inegável, na medida em que fez aumentar o número de estudantes negros”, porém, fez um alerta aos colegas professores, estudantes e apoiadores das cotas de que, ao mesmo tempo em que amplia as vagas para a inclusão de negros, “a Lei, pelo seu formato restritivo, impede a construção de uma plena igualdade étnica e racial no ensino superior brasileiro”. (grifos nossos)

É evidente que a positivação da Política de Cotas através de Lei Federal é de extrema importância para a consolidação dos diversos programas de Ações Afirmativas nas IFES, pois afasta de vez o argumento de não haver previsão legal para a referida política de inclusão social, o que, diga-se, é um discurso falacioso, uma vez que a previsão de igualdade material e autonomia universitária estavam asseguradas em dispositivos da CF/88, e ambos autorizavam a adoção das cotas mesmo antes da propositura da lei de cotas. Mesmo assim, a lei põe um ponto final na discussão, então, não é mais cabível discutir previsão, no ordenamento brasileiro, das Ações Afirmativas como política de Estado, mas, sim, debater propositivamente formas de implementar a reserva de vagas, assegurando o que a lei prevê e, assim, criar condições para democratizar o acesso ao ensino superior.

Um dos aspectos negativos da lei de cotas é que uma vaga não preenchida por vestibulando inscrito na modalidade de cota racial não reverte para outro candidato negro, mas, sim, para um candidato branco. Além disso, o critério de renda, por dentro do critério étnico, faz com que exista, de forma prática, uma segunda dificuldade no acesso a essa modalidade de cota: além da autodeclaração, que deve ser legítima pelos critérios apresentados anteriormente, ainda há o critério de renda, este objetivo, o qual tem criado restrições aos alunos cotistas raciais.

34 **JOSÉ Jorge reconhece avanços, mas diz que Lei precisa ser revista.** Disponível em: <<http://www.afropress.com/post.asp?id=16562>>. Acesso em: 28 Mar. 2019.

OS RESULTADOS DAS COTAS NAS IFES – DESFAZENDO MITOS

O grande problema da adoção da Política de Ações Afirmativas pelo Estado brasileiro sempre teve, como ponto principal, a modalidade de cotas raciais. Vale dizer que o ordenamento pátrio já havia adotado, em certa medida, Políticas Afirmativas em outras circunstâncias, como, por exemplo, a reserva de vagas para pessoas com necessidades especiais, previstas no Estatuto dos Servidores Públicos - Lei 8.112/90³⁵, o qual assegurava o direito das pessoas portadoras de deficiência em participarem de concursos públicos. De acordo com o Art. 5º, § 2º:

§ 2º Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas **serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso. (grifos nossos)**

Em que pese a reserva de vagas para pessoas com necessidades especiais ter sido prevista desde a década de 1990 pelo Estatuto, esta nunca foi motivo de contestação por doutrinadores do direito, tampouco pela sociedade, que via de forma positiva a medida.

Da mesma forma, a Lei 9.504/97³⁶ - Código Eleitoral também previu, desde 1997, em seu artigo 10º, § 3º, a reserva de vagas para o pleito eleitoral para as mulheres. Nesse sentido:

Art. 10. Cada partido ou coligação poderá registrar candidatos para a Câmara dos Deputados, a Câmara Legislativa, as Assembleias Legislativas e as Câmaras Municipais no total de até 150% (cento e cinquenta por cento) do número de lugares a preencher, salvo:
(...)

35 BRASIL. **Lei N.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112compilado.htm>. Acesso em: 10 Mai. 2019.

36 BRASIL. **Lei N.º 9.504, de 30 de setembro de 1997**. Estabelece normas para as eleições. Brasília: Senado Federal, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9504.htm>. Acesso em: 10 Jun. 2019.

§ 3º Do número de vagas resultante das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo. (...) (grifos nossos).

Da mesma forma e pela mesma razão que justificava a reserva de vagas no Estatuto dos Servidores, a reserva de vagas no pleito eleitoral visava a proteger a participação das mulheres nesse pleito, considerando o histórico de exclusão das mulheres no processo político brasileiro. Esse é o ponto de convergência entre essas medidas e a reserva de vagas nas universidades: dar proteção aos grupos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, entre eles, os negros. Ocorre que, nos momentos anteriores, dava-se acesso aos grupos discriminados em ambientes hostis para estes, mas sem a ideia de atacar um lugar de status que sempre foi de domínio quase exclusivo das elites brasileiras: a universidade pública!

Nesse sentido, muitos mitos foram sendo construídos (e desconstruídos) a partir do momento em que as IFES começaram a adotar a reserva de vagas para negros na universidade. Entre esses mitos, estava o mérito acadêmico, o qual, segundo os anticotas, deveria ser o único critério a ser observado no acesso ao ensino superior. Contudo o que ocorria em muitos dos casos é que o “mérito” daqueles que ingressavam nas universidades era o econômico, deixando de lado a democratização do acesso ao ensino superior, reservando, de fato, quase que exclusivamente, as vagas nas universidades àqueles com maior poder aquisitivo, fato este que só perpetua as desigualdades sociais entre a população.

Outro dos mitos derrubados com a adoção das cotas foi o de que o nível acadêmico das universidades teria uma redução, tendo em vista que a reserva de vagas permitiria, em tese, que estudantes menos preparados ingressassem no ensino superior. Contrário sensu, as IFES que adotaram a Política de Cotas, como UNB, UFSM, ERRJ e UFBA, tiveram, entre os estudantes cotistas, sobretudo nas cotas sociais e raciais, desempenhos bastante semelhantes aos ingressantes pela modalidade universal, não havendo, portanto, diferenças significativas entre cotistas e não cotistas. Ainda que tivesse havido esse desempenho abaixo da média, esse argumento não seria suficiente para manter excluídos os grupos que historicamente estiveram impedidos de ingressar na universidade, sob pena

de, em nome do “mérito acadêmico”, manter a academia um lugar de desigualdade de oportunidades e de exclusão do processo de ensino.

Houve, entre os detratores da Política de Cotas, aqueles que defenderam que as Ações Afirmativas fariam com que a sociedade brasileira passasse a ser um ambiente de discriminação social, passando a impressão falaciosa de que as cotas é que trariam o preconceito e a exclusão dos negros na sociedade, como se o racismo não estivesse arraigado em nossas relações sociais desde a gênese da sociedade brasileira³⁷.

Com o avanço da Política de Cotas, tanto no período que antecedeu a lei (1999 – 2012), os mitos, um a um, foram sendo desconstruídos, provando, mais uma vez, que a democratização do acesso ao ensino superior era medida que se impunha à sociedade brasileira, sobretudo àquela parcela que não fazia parte dos quadros de formatura nas universidades.

AÇÕES AFIRMATIVAS – PERSPECTIVAS PARA UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA, IGUALITÁRIA E DEMOCRÁTICA

Durante os anos em que a Política de Cotas foi implementada nas universidades brasileiras, também foi dito que estas não teriam o condão de eliminar o racismo e que, portanto, não teriam eficácia entre os grupos beneficiados, servindo apenas para evidenciar incapacidades dos membros desses grupos, em nada colaborando em suas vidas, sendo inócuas. Ocorre que a Política de Cotas não tem o propósito específico de “acabar” com o preconceito social e racial, mas, sim, e sobretudo, de permitir o acesso ao ensino superior daqueles grupos que jamais tiveram um membro sequer de suas famílias tido a oportunidade de ingressar em um curso superior. As cotas, todas elas, e em particular as cotas raciais, visam à democratização do ensino superior e foram propostas com o fito de diminuir o abismo entre os que têm melhores condições (e, portanto, oportunidades) econômicas, daqueles que não conseguiam sequer concluir o ensino de base (fundamental e médio), excluídos, desta forma, da universidade. Servem

37 LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS/UERJ. **Inclusão Social: um debate necessário? Os 10 mitos sobre as cotas.** Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=53>>. Acesso em: 15 Jun. 2019.

as cotas, em última análise, para dar condições objetivas destas pessoas se perceberem capazes e respeitadas enquanto sujeitos de direito, cumprindo os preceitos da Constituição Cidadã³⁸, a qual prescreve, em seu artigo 6º, dos Direitos Sociais:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 90, de 2015).

Cabe, portanto, o respeito da sociedade brasileira à Política e à Lei de Cotas, para que esta busque, incessantemente, construir uma sociedade mais justa³⁹, plural e democrática, valores estes que, para além da previsão da Carta Constitucional, devem nortear todas as nações que respeitam e protegem seus cidadãos. Assim, não basta que sejamos⁴⁰ “iguais perante a lei”, é preciso que a lei seja igual perante nós. Portanto, sempre que houver necessidade de a lei estabelecer igualdades materiais de condições, estas têm que ser implementadas, em todos os aspectos, inclusive nas universidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Eustáquio Diniz. **A definição de cor/raça' do IBGE, artigo de José Eustáquio Diniz Alves**. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2010/06/28/a-definicao-de-corraca-do-ibge-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>>. Acesso em: 25 Mar. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 25 Mar. 2019.

38 BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 Jun. 2019.

39 ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DO JANEIRO. **Revista ADVIR**, v. 19, 2005. Rio de Janeiro, p. 54.

40 JACQUES, Cesar Augusto Freitas. **Monografia - A Política de Ações Afirmativas – Cotas – Nas Instituições Federais de Ensino Superior**. Santa Maria, 2007, p. 42.

_____. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília: Senado Federal, 1990 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112compilado.htm>. Acesso em: 10 Mai 2019.

_____. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997.** Estabelece normas para as eleições. Brasília: Senado Federal, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9504.htm>. Acesso em: 10 Jun. 2019.

CARMO, Cláudio Márcio do. **Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in) tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica** entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n64/0020-3874-rieb-64-0201.pdf>>. Acesso em: 24 Mar. 2019.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior.** São Paulo: Attar Editorial, 2006. p. 14.

DADOS disponíveis em: <<http://www.ufsm.br/>>. Acesso em 21 Mar. 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Acesso de Negros às Universidades Públicas.** Cadernos de Pesquisa, n.118, p. 247-268, março/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>. Acesso em: 20 Ago. 07. p. 260.

JACQUES, Cesar Augusto Freitas. **Monografia - A Política de Ações Afirmativas – Cotas – Nas Instituições Federais de Ensino Superior.** Santa Maria, 2007, p. 42.

JOSÉ Jorge reconhece avanços, mas diz que Lei precisa ser revista. Disponível em: <<http://www.afropress.com/post.asp?id=16562>>. Acesso em: 28 Mar. 2019.

LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS/UERJ. **Inclusão Social: um debate necessário? Os 10 mitos sobre as cotas.** Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=53>>. Acesso em: 15 Jun. 2019.

MELO, Ana Lúcia Aguiar; et al. **Relatório anual do programa de ações afirmativas de inclusão racial e social,** 2013. p. 12 Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/relatorio2012.pdf>>. Acesso em: 27 Mar. 2019.

NÚCLEO DE AÇÕES AFIRMATIVAS, SOCIAIS, ÉTNICO-RACIAIS E INDÍGENAS – COORDENADORIA DE AÇÕES EDUCACIONAIS. **Relatório Anual, 2017.** Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Desktop/textos%20monografia%20cotas/relat%C3%B3rio_2016.pdf>. Acesso em: 28 Mar. 2019.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. Revista da Faculdade de Direito.** Universidade de São Paulo, v. 1, p. 36-43, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 23 Mar. 2019.

RAATZ, Luiz; STRAZZER, Filipe. **Mourão liga índio à “indolência” e negro à “malandragem”**. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,mourao-liga-indio-a-indolencia-e-negro-a-malandragem,70002434689>>. Acesso em: 24 Mar. 2019.

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DO JANEIRO. **Revista ADVIR**, v. 19, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 011/07**. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução 009/07.

3. **UM OLHAR SOBRE O OBSERVATÓRIO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS - AFIRME NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

*Ticiane Lúcia dos Santos*⁴¹

O Observatório de Ações Afirmativas - Afirme, submetido à Pró-Reitoria de Graduação, surge em decorrência da Resolução n.º 011/07, a qual institui o programa de Ações Afirmativas de inclusão Racial e Social no âmbito institucional na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tendo como objetivo acompanhar a implementação das Ações Afirmativas na Universidade através de comissão formada por integrantes da comunidade acadêmica. Assim, realiza o monitoramento de ações como a implementação da reserva de vagas nos processos seletivos da Instituição, visando à garantia de acesso à educação e à permanência dos alunos na Instituição.

As Ações Afirmativas surgem como políticas compensatórias para as populações historicamente excluídas socialmente, objetivando a reparação do passado de exploração e discriminação racial em relação à população negra em nosso país. Além disso, possui um caráter prospectivo “no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade” (PIOVESAN, pg. 890, 2008).

Na UFSM, as Ações Afirmativas são instituídas a partir do ano de 2007, a partir da Resolução n.º 11, que “Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n.º 009/07” (UFSM, 2007). Com início de

41 Técnica Administrativa em Educação da UFSM, cargo Psicóloga. Especialista em Africanidades e Cultura Afro-brasileira pela UNOPAR. E-mail: ticianeluciasantos@gmail.com.

reserva de vagas, a partir de 2008, para candidatos autodeclarados pretos ou pardos, houve, gradualmente, até o ano de 2013, a expansão de 10% para 15% das cotas raciais, prevendo a implantação de comissões permanentes que acompanhassem os estudantes cotistas na Universidade.

Iniciei a formação como psicóloga na UFSM no ano de 2006 e recorde as resistências e os atos discriminatórios que surgiram devido à reserva de vagas. Muitos concordavam com a reserva de cotas sociais, afirmando que o problema, no Brasil, é derivado da desigualdade econômica. Para muitos desses defensores da extinção de cotas raciais, o mito da democracia racial é real.

A democracia racial define-se como a crença de que, no Brasil, não existe racismo, e as desigualdades observadas não consideram a questão racial como fator de exclusão. É uma ideologia na qual se prega a inexistência de tensões raciais e o respeito e a boa convivência entre os diferentes grupos étnicos no país (CARONE e BENTO, 2007). Porém a população negra brasileira ainda sofre com os resquícios de um passado de exploração e de falta de Políticas Públicas sociais de inclusão, sendo refém de condições de exclusão material e simbólica.

Com resultado de uma política de expansão universitária, interiorização e acesso ao ensino superior, foi criado, no ano de 2005, a partir do parecer n.º 31/05, o Centro de Educação Superior Norte do RS (CESNORS) da UFSM, dividido em duas unidades localizadas nos municípios de Frederico Westphalen e Palmeira das Missões (UFSM, 2005). No ano de 2015, ocorre a desmembramento do Centro, sendo criado, assim, o *Campus* de Palmeira das Missões (UFSM, 2015). O município de Palmeira das Missões fica localizado na região norte do estado do Rio Grande do Sul e, atualmente, conta com população de, aproximadamente, 35 mil habitantes - dados da Prefeitura Municipal. É um município cuja economia baseia-se exclusivamente na agricultura e apresenta Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) - ano 2010 - de 0,737 (IBGE, 2019).

A presença de um *campus* da UFSM em município do interior é de extrema importância para o desenvolvimento regional e social, levando a oportunidade de qualificação para outros locais do estado. A UFSM, *Campus* de Palmeira das Missões, possui sete cursos de graduação presenciais (Zootecnia, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Administração Diurno e Noturno, Enfermagem e Nutrição) e um curso de pós-graduação em Agronegócio. Muitos estudantes são beneficiados pela Política de Ações

Afirmativas, sendo uma constante preocupação institucional a garantia de permanência e conclusão do ensino dos acadêmicos.

No ano de 2016, fui designada como uma das componentes da Comissão das Ações Afirmativas - Afirme na Universidade Federal de Santa Maria, com base na Portaria n.º 79.852, de 14 de junho de 2016. A partir daí, desempenhei, durante dois anos, a função de observadora das Ações Afirmativas, representando o *campus* de Palmeira das Missões - RS. Minha indicação para fazer parte da Comissão surgiu pelo meu envolvimento com a temática étnico-racial e pela atuação no Núcleo de Apoio Pedagógico do *Campus* Palmeira das Missões, setor que acompanha o desenvolvimento das ações educacionais e a assistência estudantil no *campus*. Para mim, o fato de ser negra e estar vinculada com a Instituição desde o ano de 2005 foi um dos fatores mais importantes para acompanhar como a UFSM estava tratando as questões referentes à permanência e à formação dos acadêmicos cotistas e não cotistas.

Como afirmado anteriormente, lembro que, no ano de 2006, cursava o primeiro ano de Psicologia na UFSM e percebi a resistência de colegas e servidores na aceitação da reserva de vagas, utilizando os argumentos repetidos exaustivamente até os dias atuais: somente os mais capazes 'mereceriam' entrar numa universidade e, para garantir que as populações excluídas conseguissem entrar no meio acadêmico, seria necessário um investimento na educação básica pública. É preciso muito estudo e debate para mudar esse tipo de pensamento, por isso a importância da criação de um espaço que, além de acompanhar os ingressantes, oferecesse apoio sociopedagógico e se propusesse a discutir as questões referentes às relações étnico-raciais e sociais.

Como egressa do curso de Psicologia da Universidade e hoje ocupante de cargo como servidora pública da mesma Instituição, percebo a inclusão racial e social acontecendo a seu tempo. Hoje temos, com a adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), a reserva de 50% de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas e alunos com deficiência. É um importante passo garantir o acesso, mas é imprescindível garantir a permanência desses estudantes na Universidade e a consequente finalização de seus cursos.

A entrada de acadêmicos em situação de vulnerabilidade social na Universidade requer atenção da Instituição para a garantia de direitos desses cidadãos em ter uma formação de qualidade. Formar-se vai além

do domínio de conteúdos, abrange a ampliação de conceitos e das relações com a sociedade, que é a maior beneficiária dos avanços científicos produzidos no meio acadêmico.

Historicamente, as minorias estiveram afastadas do ensino superior devido aos obstáculos enfrentados socialmente para conseguirem dar continuidade aos estudos: ensino básico deficitário; dedicação prioritária ao trabalho para sustento; dificuldades originadas, muitas vezes, devido a suas condições raciais e sociais.

Ao utilizar o argumento de reparação histórica para a implementação das Ações Afirmativas, a fim de conquistar a sonhada igualdade social, muitas pessoas não compreendem como as interferências do passado acabam influenciando as oportunidades e o desenvolvimento de parte da população do país. Afetadas pelo discurso da meritocracia, ignoram os obstáculos e a falta de oportunidades, além de negarem a discriminação racial como um fator que exclui socialmente os fenotipicamente diferentes do padrão branco (MOEHLECKE, 2002). Vivemos em uma sociedade na qual o racismo é estrutural.

Assim, a população negra encontra-se marcada socialmente pela discriminação, sendo ‘naturalizada’, no Brasil, a exclusão material e simbólica. Logo, compreendemos que “[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (ALMEIDA, 2018, pg. 38). Por ser estrutural, é necessário questionar os papéis sociais, as relações inter-raciais nas quais indivíduos da raça branca acabam por ter privilégios e lutam pela permanência destes, enquanto os indivíduos negros são vistos como “seres inferiores”, sendo relegados à situação social de exploração e exclusão.

Tendo em vista esse cenário, é essencial a formação de comissões e outros espaços de encontro para discussão e criação de oportunidades que efetivem a melhoria na qualidade de vida da população negra. Um desses espaços é o ensino superior, local historicamente dominado por maioria branca e que, com isso, acaba reproduzindo o racismo estrutural. Construir um Observatório de Ações Afirmativas foi um destaque para a garantia de direitos e de espaço de voz/escuta para os estudantes e demais componentes negros da comunidade acadêmica.

Nos encontros dos observadores do Afirme, as pautas eram construídas a partir das demandas apresentadas pelos acadêmicos da Instituição, além das experiências de servidores técnico-administrativos em educação e professores que observavam quais eram as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos, obstáculos que passavam por questões de aprendizagem, problemas nos relacionamentos interpessoais, questões de saúde e saúde mental, assim como vulnerabilidade econômica e outras situações de vida que interferiam nos estudos.

A partir dessa observação e dessa interação, conseguimos avançar em tópicos específicos, como a conquista de edital para aquisição de materiais pedagógicos vinculados à assistência estudantil, bolsas de monitoria, reforços de estudos, encaminhamentos para setores e outros especialistas quando necessário, tendo um impacto positivo para muitos acadêmicos conseguirem realizar o sonho de graduar-se.

Portanto o Afirme cumpriu um papel estratégico na UFSM: de observar, analisar e efetivar ações que garantissem a permanência dos estudantes cotistas na Instituição, além de colocar em pauta, nos diversos ambientes institucionais, por meio de seus representantes, a necessidade de debates sobre a discriminação, a desigualdade social e o processo sócio-histórico marcado pela exploração no nosso país.

Afirmo que a participação no Observatório foi essencial para minha formação como servidora e também como cidadã, pela oportunidade de conhecer as diferentes realidades existentes na comunidade acadêmica, assim como, coletivamente, pensar em propostas que efetivamente auxiliem a permanência dos acadêmicos e uma formação de qualidade que influencie positivamente a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARONE, I.; BENTO, M.A.S. (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre a branquitude e o branqueamento**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA. **Cidade e Estados do Brasil**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/palmeira-das-missoes/panorama>> Acesso em: 13 mar. 2019.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>> Acesso em: 15 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 14 de 2005**. Cria no âmbito da UFSM, o Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM e dá outras providências. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=4393001>> Acesso em 28 out. 2019

_____. **Resolução nº 11 de 2007**. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07.pdf>> Acesso em 27 out. 2019.

_____. **Resolução Nº 22/2015**. Aprova a criação do *Campus* de Palmeira das Missões por meio do desmembramento do Centro de Educação Superior Norte – RS/UFSM – CESNORS. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=8666372>> Acesso em: 28 out. 2019.

4. AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES: CONTEXTOS EMERGENTES À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Ana Carla Hollweg Powaczuk⁴²
Doris Pires Vargas Bolzan⁴³

INTRODUÇÃO

O cenário inclusivo, configurado a partir das Ações Afirmativas nas universidades, tem se constituído como um contexto emergente⁴⁴ no ensino superior, exigindo atitudes emancipatórias nos modos de pensar e fazer a docência nas universidades.

Tal exigência repousa no entendimento de que o ingresso de grupos sociais historicamente discriminados, proporcionados pelas Políticas Afirmativas, configuram-se em uma política educacional que se comunga com uma transformação social, a qual instiga e exige a tomada de consciência

42 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta no Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

43 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

44 Compreendemos **contextos emergentes** como o conjunto de circunstâncias que tem surgido no panorama contemporâneo, exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente. Os sujeitos, na contemporaneidade, experimentam novos espaços/tempos socioculturais, marcados pelas demandas em contextos globalizados (BOLZAN, 2016). Podemos indicar, como contextos emergentes no ensino superior, a inclusão, a intensificação da precarização do trabalho docente, as inovações tecnológicas, entre outros.

dos antagonismos existentes na estrutura educacional e social e, em consequência disso, coloca em pauta a própria função da Educação Superior no Brasil (Da CUNHA et al., 2009).

Essas considerações podem ser evidenciadas no discurso de Silva (2018, p. 78), ao narrar seu percurso diante do ingresso pelas cotas:

No segundo semestre de 2013 iniciei no curso de Pedagogia Licenciatura Plena noturno [...] me sentia a pessoa mais poderosa desse planeta. Estava eu ali como parte da instituição renomada. Eu entrava na universidade. Não como sempre entrei como paciente do hospital universitário quando dei à luz aos meus filhos. Eu a Acadêmica [...] estava ali como parte integrante da sociedade Santamariense, a qual, por muitas vezes, me senti tão excluída. Estava entrando na Universidade Federal de Santa Maria para quebrar tabus, conceitos e (pré)conceitos e mostrar para todos aqueles que duvidaram da minha capacidade.

Neste sentido, a defesa e a busca pela democratização do ensino superior colocam-se como fundamento da luta por uma universidade pública que garanta que o acesso e a permanência não sejam limitados por dispositivos discriminadores consubstanciados em outras instâncias da vida social. Precisamos reconhecer que:

Pela primeira vez se cria uma tensão entre experiências correntes do povo, que às vezes são ruins, infelizes, desiguais, opressoras, e a expectativa de uma vida melhor, de uma vida melhor. Isso é novo, já que nas sociedades antigas as experiências coincidiam com as expectativas: quem nascia pobre morria pobre; quem nascia iletrado morria iletrado. Agora não: quem nasce pobre pode morrer rico, e quem nasce iletrado pode morrer como médico ou doutor (SANTOS, 2017, p.18)

Desse modo, as Ações Afirmativas têm se constituído como elemento potencializador das reconfigurações do trabalho docente, especialmente ao considerarmos a diversidade do público que se faz presente nas universidades, desde 2007, quando esta adotou o sistema de cotas de recorte social e racial, assim como as cotas para indígenas e deficientes físicos.

A narrativa do Professor D e do Professor E assim manifesta:

Nós tivemos um estudante surdo e cotas de escola pública estudantes do curso, o que também é interessante, que é um cruzamento. Tenho estudantes do Rio de Janeiro, tenho estudantes do interior de Santa Catarina, vem pessoal do Mato Grosso, essa possibilidade das cotas de escola pública também fez com que esses estudantes, que entraram pelo Enem, pudessem ir para outras universidades. (Professor D - Ciências Biológicas, da Natureza e da Terra/UFSM).

O que fazer com um estudante que tem nanismo. Chamo para frente e digo para subir num banquinho para acessar a mesa do laboratório ou deixo lá no fundo, para não o ofender? Não sei como lidar com isso, a gente não está preparado para lidar com as diferenças. (Professor E - Ciências Rurais/UFSM).

O desafio de garantir não somente o acesso, mas, especialmente, a permanência e a aprendizagem efetiva do conjunto de conhecimentos socialmente eleitos para o exercício das profissões a que os estudantes dirigem seus percursos formativos tem colocado em evidência a necessidade de repensar as políticas de desenvolvimento profissional docente nas IES, com o intuito de promover atitudes emancipatórias nos modos de produzir a docência.

Compreendemos que as atitudes emancipatórias dos modos de pensar e fazer a docência nas universidades exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução, na direção de agir a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelece entre o professor e seus estudantes (CUNHA, 2008).

Com isso, coloca-se em evidência, ao trabalho docente nas IES, a necessidade de considerar as experiências socioculturais dos estudantes e sua relação com o campo de conhecimento para o qual deverão formar, além de possibilitar a construção dos conhecimentos pedagógicos a serem apropriados neste processo formativo. De fato, esta é uma dimensão fundamental da docência, contudo, ainda, pouco valorizada ou desenvolvida nos modos de produzir a docência nas IES.

Nossos estudos⁴⁵ têm evidenciado que os professores universitários se deparam com conflitos e dilemas ao confrontarem suas expectativas e representações sobre a ação docente com o sujeito real da formação. O sujeito ideal corresponde a um modelo pautado nas ideias sobre o desenvolvimento da vida adulta, o qual sabe por que escolheu seu campo de formação e está apto a apreendê-lo. Contudo o sujeito real da formação, nem sempre correspondendo às expectativas do campo educativo, aprende dentro dos padrões pensados para a formação do seu campo específico. Neste sentido, os professores universitários enfrentam a difícil tarefa de aproximar o ideal de aluno, do aluno real e suas representações acerca destes sujeitos da formação (BOLZAN, 2012).

Compartilhamos dos questionamentos de Cunha (2008) ao referir-se à atuação docente nas IES:

Em que medida o professor consegue atender as expectativas de seus alunos? (...) Como motivar os alunos para as aprendizagens que extrapolam o utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? [...] Que competências são necessárias para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com o conteúdo? (CUNHA, 2008, p.19-20).

Assim, a discussão a que nos propusemos, neste trabalho, coloca-se sobre a relação entre formação e desenvolvimento profissional docente nas IES e os desafios implicados na permanência e na aprendizagem de estudantes nessas instituições. Entendemos que a promoção efetiva de um contexto inclusivo passa pelo investimento sistemático no desenvolvimento profissional docente. A complexidade dos enfrentamentos

45 A aprendizagem docente vem sendo foco de estudo do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE), nas pesquisas desenvolvidas nos últimos quinze anos. De modo especial, temos nos centrado em compreender os processos que compõem a tessitura do fazer-se docente no Ensino Superior, uma vez que esses profissionais não possuem formação específica para as atividades docentes nesse nível de ensino. Atualmente, o projeto em andamento denomina-se Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes (Número 042025), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Doris Pires Vargas Bolzan, aprovado na chamada CHAMADA UNIVERSAL – MCTI/CNPQ 01/2016. Os objetivos deste projeto são: conhecer as ideias e/ou concepções acerca da aprendizagem da docência dos sujeitos em contextos emergentes; reconhecer os processos formativos vivenciados pelos sujeitos da docência em contextos emergentes; identificar os movimentos produzidos no processo de aprendizagem docente em contextos emergentes; e identificar os contextos emergentes na educação superior e sua implicação na aprendizagem da docência. (BOLZAN, 2016).

que têm impactado o trabalho docente no ensino superior exige, das instituições, uma revisão dos delineamentos formativos e das políticas de aperfeiçoamento da profissão no contexto das IES.

Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. (CUNHA, 2008, p.20).

Consideramos que o desenvolvimento profissional docente constitui um desafio teórico e prático, que precisa ser analisado tendo em vista as características e as especificidades que emergem no cotidiano da docência, fomentando ações capazes de qualificar o trabalho do professor (BOLZAN e POWACZUK, 2019).

As pesquisas que desenvolvemos revelam a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional como dimensões que tencionam o aprimoramento dos fazeres e saberes da docência (BOLZAN, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016; BOLZAN E ISAIA, 2005, 2007, 2010; BOLZAN e POWACZUK, 2017; POWACZUK e BOLZAN, 2011; POWACZUK, 2012).

Nossa argumentação repousa sobre a necessidade de esforços institucionalmente dirigidos para o desenvolvimento e para a consolidação de espaços formativos que promovam atitudes emancipatórias nos modos de pensar e fazer a docência nas universidades. Consideramos o aprimoramento de instrumentos intelectuais fundamental para os enfrentamentos epistemológicos e políticos que se estabelecem no contexto de atuação docente, em especial quando se enfoca o papel da universidade diante dos antagonismos existentes na estrutura educacional e social.

ATITUDES EMANCIPATÓRIAS DOS MODOS DE PENSAR E FAZER A DOCÊNCIA NAS UNIVERSIDADES

Os estudos que temos desenvolvido têm nos permitido identificar os dilemas e os desafios expressos pelos professores ao se depararem com a docência, a partir da contextura social que expressa e legitima o domínio do campo específico ou da prática da profissão como elementos capazes de garantir uma produção docente exitosa nas IES.

Neste sentido, o fazer-se docente se constitui a partir de tensionamentos que abrangem o que o professor tem como conhecimento validado e o desprendimento em dirigir e submetê-los a novas elaborações docentes, de forma a aliar os conhecimentos precedentes aos novos desafios que a docência abriga.

Os movimentos dos professores em direção à reconfiguração de seus fazeres e saberes, em muitos casos estudados (CUNHA, 2008; BOLZAN, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2016; BOLZAN E ISAIA, 2005, 2007, 2010; BOLZAN e POWACZUK, 2017; POWACZUK e BOLZAN, 2011; POWACZUK, 2012; BOLZAN, POWACZUK, ISAIA, 2018), têm origem em situações-problema, ou seja, partem de algum desconforto vivido pelos docentes no trato do conhecimento ou no sucesso da aprendizagem de seus alunos.

As narrativas de professores com os quais vimos trabalhando destacam:

É difícil se aproximar do contexto deles. É difícil, não faz parte da minha realidade, da minha vivência, as coisas que eles vivem hoje, as coisas que acontecem hoje com eles (...) Hoje eu olho para trás e vejo a diferença, então, até com relação ao cuidado que tu tem com todos os teus alunos, como tu atende cada um deles, eles são todos diferentes, eles têm histórias diferentes, e o professor precisa dar conta disso, se ele vai ter que estudar psicologia para isso, faz parte; se ele vai ter que estudar para saber lidar com o aluno com necessidades educativas especiais, vai ter que dar conta. Precisa buscar o melhor para atender as demandas que os teus alunos estão te dando hoje. (Professor G - Ciências Humanas/UFSM).

Temos evidenciado que a diversidade de experiências que se apresentam no contexto da universidade tem favorecido que os professores se voltem a uma revisão mais sistemática de seus encaminhamentos pedagógicos, especialmente na direção de avançar de uma visão generalizadora e homogeneizada das práticas de ensinar e aprender para uma visão mais direcionada à diversidade presente no trabalho pedagógico⁴⁶ do professor.

Na narrativa da Professora A, podemos evidenciar o processo reflexivo que se instaura:

Com esses grupos, que têm acessado à universidade assim, porque a arte também é um lugar que contribui para reafirmação de muitos estereótipos; então a chegada desses estudantes que conseguiram entrar por cotas ou mesmo as próprias discussões que nós estamos tendo hoje com relação a gênero/sexualidade; todos esses outros contextos da universidade, que antes pareciam muito distantes e pouco possíveis para eles, têm feito com que as nossas práticas sejam revistas, sejam elas em artes, sejam na escola. É fundamental essa participação desses sujeitos. (Professora A - Ciências Humanas/UFSM).

Nesta perspectiva, o desafio está em instaurar uma nova relação entre o respeito à igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença nos modos de pensar e produzir a docência, tendo a experiência social como elemento constitutivo das atitudes emancipatórias docentes. Para tanto, precisamos produzir um enfrentamento no que se refere ao desperdício das experiências sociais que têm sido geradas no cotidiano das IES, permitindo “ampliar o presente para incluir, nele, muito mais experiências e contrair o futuro para prepará-lo” (SANTOS, 2017, pg. 26).

É premente a necessidade de sistematização das práticas em andamento nas IES, de modo a tornar visível o que temos produzido. O que estamos propondo é que sejamos capazes de reconhecer os silenciamentos que são gerados no ato pedagógico, quando a diversidade de experiências é desconsiderada e/ou naturalizada. Os enfoques de Silva (2018)

46 Consideramos o **trabalho pedagógico** relacionado às atividades direcionadas ao ensino e à aprendizagem compondo, portanto, o trabalho docente. Esta compreensão está pautada nos estudos de Bolzan (2008, 2009, 2010, 2011), que destacam o trabalho pedagógico relacionado aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. Implica a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, com o intuito de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber (POWACZUK, 2012, p.44).

representam essas problematizações ao trazer suas experiências acadêmicas ao ingressar na instituição:

A semana seguinte iniciou as aulas e certo choque de realidade, me defrontei com vocabulário rebuscado. Acreditava que o ensino fundamental e médio tinham apresentado grandes desafios, pois bem, não imaginava os reais desafios que teria que lidar na universidade. Novos conhecimentos, terminologia, denominações, textos, autores, resumos, entendimentos, e conclusões sobre os pensamentos dos autores. Os conteúdos explorados e discutidos no curso não faziam parte do meu contexto sociocultural, me vi perdida ao meio de tanta informação, além de me deparar com alguns professores sem alguma sensibilidade e compreensão com o outro [...]. (SILVA, p. 92).

A mesma autora, em seu percurso acadêmico, destaca as barreiras que os estudantes de primeira geração⁴⁷ enfrentam ao ingressarem no contexto universitário, remetendo-nos ao compromisso de reconhecer as singularidades das trajetórias dos estudantes que adentram o espaço acadêmico. Conhecê-las é um elemento fundamental para a construção de estratégias efetivas que propiciem o aprendizado significativo para os estudantes e possibilitem condições concretas de permanência e conclusão de curso (SCHUH, 2017).

Para tanto, concordamos com Santos (2017) quando diz que a razão indolente ou preguiçosa precisa ser superada, uma vez que é uma racionalidade que se considera única, que não se exercita o suficiente, para poder ver a riqueza inesgotável presente na diferença. Trata-se de uma dinâmica que exige trabalho reflexivo acerca dos modos de atuação docente, que diz respeito à compreensão e à análise dos eventos vivenciados. Investigar os sentidos atribuídos às ações produzidas no cotidiano docente é uma tarefa complexa, pois desafia a intervir em processos, muitas vezes, naturalizados pelos docentes (POWACZUK, 2012). Um processo que revela confrontos, tendo em vista que exige a reconfiguração dos modos de pensar e produzir a docência, permitindo que novas elaborações emergam.

⁴⁷ Estudantes, cujas famílias das quais se originam, não tiveram acesso à universidade.

A narrativa da Professora D explicita esta situação:

(...) porque não tem como, porque os desencontros também fazem a gente produzir. Os encontros são os momentos felizes, em que tu confia nas tuas hipóteses, quando tu confirmas... “ah, eu sabia que eu tinha razão”. Dá uma felicidade, uma alegria. Agora os desencontros são tão mais formativos, porque eles te tiram do eixo, da tua zona de conforto. Eles te geram um estranhamento e tu pensa: “o que é que eu faço com isso agora?”. (Professora D - Ciências Humanas/UFSM).

Como destaca a professora S, este processo vincula-se aos desencontros que ocorrem ao longo do exercício docente, manifestando um descompasso entre aspectos presentes na pré-ideação das ações pretendidas e sua efetividade. Nesta direção, o confronto e o questionamento revelam-se como condição para o processo de reconstrução da experiência docente.

As pesquisas que temos realizado revelam que a abertura e a disposição para os processos interativos configurados no trabalho pedagógico exigem a consideração de que essa organização se dá na correlação entre ensinantes e aprendentes. A interação entre estudantes, conteúdos e professor é reconhecida como elemento dinamizador das ações a serem produzidas, de modo a permitir a reorganização contínua e definidora do trabalho pedagógico, capaz de favorecer o protagonismo dos sujeitos.

Neste sentido, a retomada e a análise dos encaminhamentos precisam considerar aspectos que ultrapassam a centralidade do conhecimento - objeto de ensino. Mesmo que este seja preponderante, é preciso ser ampliada na direção de desenvolver uma percepção mais acurada sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com os quais trabalham. Desse modo, tanto a multiplicidade quanto a diversidade de experiências, de conhecimento e de comunicação presentes no ato pedagógico exigem o rompimento com a monocultura de saber e a naturalização da diferença (SANTOS, 2017).

Falamos em monocultura do saber ancorados nas construções de Santos (2017), quando destaca a preponderância do saber científico sobre outros conhecimentos decorrentes de práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos culturais, tais como conhecimentos da cultura indígena, da cultura dos camponeses, da cultura urbana e de comunidades periféricas, que, muitas vezes, não são avaliados como importantes ou rigorosos.

Neste sentido, a centralidade sobre o conhecimento científico, no ato pedagógico, tem gerado a invisibilidade de experiências e saberes que são fundamentais para a produção de sentido inerente às aprendizagens que precisam ser provocadas entre ensinantes e aprendentes. A narrativa do Professor V nos permite problematizar este direcionamento, ainda presente nas práticas educativas no contexto acadêmico:

(...) sabe, outra coisa, eu não sou de cuidar aluno em aula, eu normalmente não sei quem está em aula. Às vezes, vem um aluno e me diz: *mas eu estava na aula professor*. Não sei, não vi... deixa eu olhar na chamada. Eu entro para aula e bloqueio lá fora, primeiro lugar. Eu esqueço o mundo. Morreu para mim o que está lá fora, eu bloqueio, assim como eu esqueço, muitas vezes, a turma que está na frente, eu bloqueio. Embora fale, converse, responda alguma coisa. Mas é interessante isso, eu consigo bloquear, me desligo do grupo, desde o início da docência. É uma relação com o conteúdo. Eu permito perguntas a hora que quiserem, não há problema nenhum. (Professor V- Ciências Rurais/UFSM).

Esta situação nos possibilita reiterar muitos dos estudos do campo da pedagogia universitária (BOLZAN e ISAIA, 2004, 2007a, 2007b, CUNHA 2010; PIMENTA e ANASTASIO, 2002; MASETTO, 2005), os quais destacam a importância de ações institucionalmente organizadas, direcionadas à revisão e à reconfiguração dos modos de produção docente. Há ações formativas que consideram que a ruptura com este modo de produção não é um processo fácil nem rápido, assim como não são com ações esporádicas e ocasionais que construções desta natureza podem ser confrontadas.

Consideramos que um empreendimento desta magnitude exige a configuração de espaços sistematicamente organizados, que permitam aos professores construir ações docentes emancipatórias, colocando em xeque suas concepções sobre o ensinar e o aprender, bem como proporcionando o confronto, de modo a permitir que suas elaborações avancem.

Neste sentido, concordamos com Santos (2017) para a urgência de tornar visível as experiências que são invisibilizadas, evitando desperdiçá-las, negando a potência que configura o ato educativo.

A narrativa da Professora G é provocadora de reflexões sobre os desafios entre ensinantes e aprendentes:

E daí, voltando nas minhas coisas lá de trás, num campo ético para entender a importância de cada um num contexto da sociedade, seja dos movimentos sociais, etc., quando eu estabeleço uma relação de respeito com o processo de aprendizagem dele [...] E a gente se perde quando faz essa ideia, dessa política maximizadora, a gente perde... a gente vai para um discurso pronto... e não consegue viver essas relações. Acho que essa é uma grande dificuldade que veio à tona agora com essas novas entradas; enfim, não estou dizendo que isso já não existia, mas eu percebo isso mais forte agora, claro, a universidade que viveu todo esse movimento político. (Professora G – Ciências Humanas/UFSM).

Assim, a proposta que consideramos necessária de permear as Ações Formativas direciona-se ao rompimento com a monocultura do saber, que cria a inexistência e a invisibilidade das experiências, porque as ignora, em direção a uma ecologia mais ampla de saberes; de modo que o saber científico possa dialogar com a multiplicidade de saberes e conhecimentos das comunidades e populações marginais, impedindo a naturalização das diferenças, que hierarquiza e inferioriza os diversos saberes (SANTOS, 2017).

De acordo com este autor,

(...) a hierarquia dos saberes não é a causa da naturalização das diferenças, mas a sua consequência “por que os saberes que são inferiores nestas classificações naturais, o são por natureza e por isso a hierarquia é uma consequência de sua inferioridade. Desse modo, se naturalizam as diferenças e manifestando-se como outra forma de produzir invisibilidades (SANTOS, 2017, p. 30).

Logo, precisamos criar outra maneira de entender, de articular os conhecimentos, as práticas e as ações coletivas, de articular sujeitos coletivos. Não podemos permanecer com a fragmentação e a hierarquização dos saberes, é necessário criar inteligibilidade recíproca no interior da pluralidade (SANTOS, 2017), o que significa pensar em relações mais solidárias e colaborativas, que reconheçam no outro as infinitas possibilidades de sentir/pensar/agir no mundo. Encontramos, no contexto acadêmico, a emergência deste movimento, como podemos observar na narrativa do Professor F:

Como eu tinha um estudante surdo em uma disciplina, vinham os intérpretes de LIBRAS para as aulas, que também exigia pensar. Isso foi bem interessante, de como pensar esse trabalho criativo do estudante sem o uso da voz, mas que outras sonoridades ou esse corpo, por que caminho, assim, esse contato se dava um pouco em função desses dois estudantes principalmente. (Professor F - Ciências Humanas/UFSM).

Contudo essa emergência precisa ser potencializada, amparada e fortalecida. É importante salientar que, no processo de retomada e análise do trabalho docente, o professor, em grande parte das vezes, realiza solitariamente ou de forma esporádica e ocasional com seus pares, tendo em vista que, institucionalmente, não há espaços organizados para problematizar os desafios e dilemas docentes, em que discussões e proposições sejam pensadas.

As narrativas das Professoras S e M expressam estes aspectos:

Eu posso, às vezes, encontrar em mim mesmo, contar com as minhas próprias forças para terminar aquela travessia pequenininha e chegar a um lugar um pouco mais seguro e aí, então, tomar decisões. Eu posso pedir ajuda para um colega, para alguém em quem eu confie. (Professora S - Ciências Humanas/UFSM).

O que me potencializa é a possibilidade do trabalho em grupo. A possibilidade de troca, de discussão. Claro que a aprendizagem também tem que ter um atalho individual, está conectada com uma disponibilidade minha para uma leitura, como desejo de buscar; tem todo um potencial que é do indivíduo (...), a aprendizagem se potencializa para mim, muito mais, na possibilidade de discutir com um grupo, de compartilhar. (Professora M – Ciências da Saúde/UFSM).

Como destacam as narrativas docentes, a organização e a dinamização de espaços de compartilhamento acerca do ensinar e do aprender no ambiente acadêmico são tomadas como fatores importantes para o processo de elaboração das práticas emancipatórias, capazes de favorecer avanços, em especial quando se trata de refletir em torno dos contextos emergentes na universidade.

As Ações Afirmativas precisam ser uma pauta presente na organização da dinâmica institucional e pedagógica, tendo em vista que o acesso de “novos” estudantes, proposto pela universidade, não pode prescindir

de estratégias de permanência capazes de qualificar o trabalho pedagógico, repercutindo em uma perspectiva emancipatória das práticas.

Nessa direção, é necessário repensar os tempos e os espaços formativos, favorecendo a exploração de outros territórios de aprendizagem, experienciando novas rotas e novos trajetos, descobrindo as possibilidades que vêm sendo gestadas pelos professores no cotidiano de seu trabalho, bem como problematizando as invisibilidades pedagógicas que ainda se fazem presentes.

DIMENSÕES [IN]CONCLUSIVAS

As discussões propostas emergem de nosso percurso como professoras e pesquisadoras no campo da pedagogia universitária, o que tem nos permitido reconhecer os contextos que emergem na contemporaneidade.

Tal perspectiva leva-nos a considerar que as políticas voltadas às Ações Afirmativas, além de se constituírem como uma retomada de dívidas históricas de grupos minoritários e excluídos em nossa sociedade, têm exigido refletir sobre a necessidade de inovações no campo educativo, instaurando a urgência de um trabalho pedagógico capaz de reconhecer, nas diferenças, um potencial transformador das práticas formativas na universidade.

As Ações Afirmativas nas universidades têm produzindo um conjunto de experiências mobilizadoras de “novas formas de aprender e ensinar”, ainda que de maneira incipiente. Temos ainda um longo caminho a percorrer, a fim de consolidar práticas emancipatórias. Contudo a existência de limites não pode ser usada para descredibilizar o potencial das ações propostas. Os limites precisam servir de desafios a serem superados, e não serem tomados como barreiras intransponíveis, que justifiquem sua inviabilidade. Concordamos com Romão (1998), que afirma: “o tempo do limite é o mesmo da possibilidade”.

Já é possível vislumbrarmos que há outros mundos a serem construídos, considerando as muitas pistas e os sinais que se insurgem no cotidiano da universidade. Para tanto, é essencial que se estabeleça uma cultura de colaboração e geratividade, a partir da qual sejamos capazes de dinamizar propostas coletivas aos inúmeros enfrentamentos da docência, decorrentes dos contextos emergentes na educação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLZAN, Doris P. V.. Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior. **Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM**, 2007, 2008, 2009.

_____. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. **Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM**, 2010/2011.

_____. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. In: PULLIN, Elsa M. M. P. **Pesquisas em educação: inquietações e desafios**. Londrina: Eduel, 2012

_____. Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**, registro no GAP nº 032835. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, Doris P. V.; POWACZUK, Ana Carla H.. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 107-132, jan./abr. 2017.

BOLZAN, Doris P. V.; POWACZUK, Ana Carla H.; ISAIA, Sílvia M. de A.. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 365-384, 2018.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Sílvia M. de A.. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNIREVISTA**. Vol. 1, n. 1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISINOS. São Leopoldo, 2005.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Sílvia M. de A.. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes, **Anais...** São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Sílvia M. de A.. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 10, 2010.

DA CUNHA, J. et al. Reforma Universitária e Políticas Públicas no Brasil In: ISAIA, Sílvia M. de A.; BOLZAN, Doris P. V.. **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente** (Org). Porto Alegre: EDIPUC, 2009

CUNHA, Maria da. (Org.). Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**. USP, 2008

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

POWACZUK, Ana Carla H; BOLZAN, Doris. P. V. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. **Anais...** 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2011.

POWACZUCK, Ana Carla H.. Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária. **Tese de Doutorado**. 2012. Universidade Federal de Santa Maria/ RS.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, (coleção Docência em Formação. Vol.1). 2002.

SILVA, Carla de F. da. A trajetória de auto(trans)formação de uma estudante do curso de pedagogia: emancipação e empoderamento via Ações Afirmativas na Universidade. **Trabalho de conclusão de curso** – Curso de Pedagogia Noturno. Universidade Federal de Santa Maria. 2018

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria crítica e reinventar a emancipação**. Ed. Boitempo, SP, 2017.

SCHUH, Malu Santarem. A trajetória da primeira geração da família na universidade: contribuições acerca da formação acadêmica na PUCRS. **Dissertação de Mestrado**. Programa de pós-graduação- PUCRS. Porto alegre 2017.

5. TECENDO TEIAS INTERCULTURAIS: UM RELATO EM DEFESA DOS DIREITOS ÉTNICO-RACIAIS E INDÍGENAS

*Alice do Carmo Jahn*⁴⁸

INTRODUÇÃO

Este relato consiste em trazer a experiência profissional que se relaciona com as aproximações interculturais, em comunidades adjacentes à Universidade Federal de Santa Maria -UFSM, *Campus* de Palmeira das Missões, e as interfaces com as Ações Afirmativas. Para tal, faz-se necessário voltar no tempo, revisitar o passado, refletir o presente e projetar um futuro com menos iniquidades sociais. O que proponho é trazer alguns elementos da vivência em territórios que apresentam singularidades e que se relacionam com a expansão do ensino público federal, movimento que aconteceu no país e do qual a UFSM participou.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS/Brasil, no ano de 2006, aderiu à proposta do Ministério da Educação pela expansão e interiorização do Ensino Público Federal, criando o *Campus* de Palmeira das Missões - RS, tendo, como uma de suas finalidades, contribuir para diminuir as assimetrias regionais e impulsionar o desenvolvimento nas regiões Norte e Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - RS. A presença da UFSM há mais de uma década neste território vem explorando e envidando esforços nas potencialidades regionais, no sentido de mediar e contribuir com proposições que venham a impactar nos determinantes sociais que envolvem os atores sociais em situação de vulnerabilidade.

⁴⁸ Professora do Departamento Enfermagem de Palmeira das Missões, Universidade Federal de Santa Maria.

Assim, em outubro do ano de 2006, concretizou-se o encontro de algumas pessoas que fariam parte da história da criação do primeiro Centro de Educação fora da sede Santa Maria/UFSM - o CESNORS – dando início ao processo de expansão e interiorização do ensino público nas regiões mencionadas anteriormente. Momento de muitas expectativas, curiosidades, ansiedades... O que e quem iríamos encontrar? Quais seriam e como aconteceriam os primeiros passos a serem dados? Por onde começar? Até esse dia, ouviam-se muitos comentários: será que a Universidade vem para ficar? Onde vai ser? Como vai funcionar? Entre outras tantas indagações.

No dia 16 de outubro daquele ano, juntaram-se muitas diversidades humanas, vindas dos mais diferentes locais, com o desafio de fazer acontecer a Universidade. A expansão da UFSM foi um momento histórico e inesquecível. Entre os fatos, no dia da inauguração do *campus*, houve a participação expressiva de militantes do Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN), que, dias antes do evento, acamparam nas dependências da Universidade, o que gerou preocupações e alguns encaminhamentos. Na verdade, o grupo marcou presença para dar “boas vindas” e comemorar a vinda da UFSM, pois fizeram parte do processo de articulação da expansão. Este acontecimento foi não apenas um estranhamento, que trouxe reflexões, como também uma mostra da existência das singularidades regionais, caracterizada pela agricultura familiar, pessoas assentadas, sem tetos, indígenas e remanescentes de quilombolas. Mas por onde começar?

O PONTO DE PARTIDA?

O início das atividades profissionais em uma região em que tudo era novo trazia inseguranças que precisavam ser superadas em função das diversas demandas para dar conta. Aqui me reporto ao curso de Enfermagem, a emergência de encaminhamentos dizia respeito às modalidades acadêmicas, dentre elas a necessidade de tratativas e firmar convênios com os gestores municipais e a Universidade. Os docentes — que, na época, perfaziam um quadro composto por oito integrantes — deram início aos trabalhos.

A primeira iniciativa que o grupo de professores elencou foi conhecer a dinâmica de funcionamento dos serviços de saúde do município e

da região, para identificar as potencialidades nos territórios, com o fim de efetivar as parcerias. Entre os serviços de saúde em Palmeira das Missões, funciona a 15ª Coordenadoria Regional de Saúde do Estado (CRS), responsável pela atenção e gestão em 26 municípios de sua abrangência. No encontro com o gestor e os técnicos, foram obtidas muitas informações, em especial sobre a situação epidemiológica dos municípios, assim como um panorama situacional e as características destes. Entre as inúmeras informações importantes, destacaram-se certas dificuldades relacionadas com algumas equipes de saúde no processo de trabalho. Em especial relacionadas à atenção aos indígenas no processo de saúde e doença, em função das questões culturais. Na região de abrangência do *Campus* de Palmeira das Missões – UFSM, há presença significativa de indígenas das etnias Guarani e Kaingang, sendo a última etnia citada composta por um maior número de índios.

As informações recebidas sobre a presença de indígenas na região sinalizou para a importância e a curiosidade em olhar para a diversidade cultural, seus saberes e suas práticas, seus assuntos e suas demandas que, até então, não faziam parte da trajetória profissional do grupo recém-chegado em Palmeira das Missões. A partir da informação da presença de indígenas, senti que minha trajetória profissional seria de desafios, porque, de imediato, “acolhi” a temática indígena para meu itinerário. Na ocasião, deduziu-se que uma das maneiras de iniciar as aproximações acadêmicas ao universo indígena poderia acontecer com a dinâmica de visitação a algumas aldeias.

Assim, em meados de 2007, o grupo de docentes do curso de enfermagem e técnicos da 15ª CRS planejou e organizou, em conjunto, um roteiro para conhecer algumas aldeias. As informações dos profissionais do serviço de saúde quanto às prováveis aldeias a serem contatadas; a descrição do acesso; e a distância a ser percorrida entre elas e o município de Palmeira das Missões foram essenciais para a concretização da atividade. Outros aspectos que corroboraram no processo de deslocamento às aldeias foi o fato de os técnicos realizarem os contatos com as lideranças indígenas e as equipes de saúde para nosso ingresso nas Terras Indígenas, além de disponibilizar o transporte e acompanhar os professores até as aldeias. É importante dizer que, desde a inserção profissional no território, as interlocuções sobre as parcerias deveriam acontecer na perspectiva da integração do ensino com os serviços de saúde.

Seguindo o propósito do encontro intercultural, de posse do roteiro e do cronograma, o grupo deslocou-se para as aldeias, tendo como ponto de referência, nas Terras Indígenas (TI), as unidades de saúde e as equipes. Destaca-se que os encontros foram com os indígenas da etnia Kaingang. No itinerário para as aldeias, os técnicos da 15ª CRS faziam algumas contextualizações acerca das condições de saúde e social dos indígenas, em especial sobre os conflitos que ocorreram entre índios e colonos por disputas de terras, e das implicações desse movimento em suas vidas. Trouxeram dados do processo de expropriação que as TIs haviam sofrido ao longo dos anos, das drásticas reduções dos espaços territoriais para dar espaço à frente de expansão colonizadora. E, como exemplos, citaram a Reserva Serrinha – RS, da qual faz parte a aldeia do Alto Recreio, palco de intensos conflitos, ficando distante em 90km de Palmeira das Missões (JAHN, 2015).

Os índios foram expulsos de suas terras pelo Governo do Estado para assentar colonos imigrantes, alemães e italianos em especial. A ação colonizadora levou os índios a ocupar espaços cada vez mais reduzidos sob ação coercitiva e sofreram todas as formas de violências. Os profissionais iam relatando e destacavam alguns reflexos que o aldeamento gerou para os indígenas, principalmente nas questões saúde e cultura. Em parte, o que os profissionais relatavam era possível verificar na paisagem. Grandes e extensas áreas de desmatamento com o predomínio da monocultura.

A relação no contato interétnico forçou os Kaingang a ocupar e a usufruir de pequenos espaços de sobrevivência, acompanhada do aumento da população, que passou a conviver em espaço delimitado, influenciando a dinâmica de vida dos indígenas. Uma realidade diferenciada da tradicional característica de vida desse grupo étnico impulsionou-os a outras formas de arranjos e práticas de sobrevivência. Com isso, modificou-se a forma de utilização dos espaços de circulação e também da disponibilidade de recursos naturais renováveis, impactando no estilo de vida e cultura do Kaingang. Essa nova conformação incide e pode ser observada na escassez de ervas e plantas para diferentes usos, carência de certos alimentos, matéria-prima para confecção do artesanato, entre outros elementos que fazem parte da cultura desse povo (JAHN, et al. 2018).

Nas proximidades e chegando às aldeias, o cenário com áreas devastadas se repetiam. As características e moradias dos indígenas tomaram formas com características parecidas com as construções do homem branco. Muitas

famílias habitavam (habitam) em estruturas físicas que eram dos colonos. Nas aldeias, o grupo de visitantes foi acolhido por profissionais de saúde e representantes da liderança indígena, que proporcionaram um panorama da comunidade e do funcionamento das ações e dos serviços de saúde.

Na ocasião, constatou-se a ausência de alguns profissionais na composição e na conformação das equipes, atendendo, em parte, ao que o Ministério da Saúde preconizava para a dinâmica de funcionamento da atenção à saúde indígena. Em algumas equipes, faltava médico, dentista, auxiliar de consultório dentário e assim por diante. Por outro lado, observou-se a presença de índios que desempenhavam a função de agentes indígenas de saúde (AIS) e Agentes de Saneamento Indígena (AISAN), e uma minoria na função de técnicos de enfermagem. A equipe era composta praticamente por profissionais não indígenas.

O que muito se ouviu naquela oportunidade, principalmente na fala dos enfermeiros, dizia respeito às dificuldades relacionadas ao processo de trabalho, como: precariedade ou falta de recursos materiais e medicamentos; ausência de profissionais, em especial médicos, para atender a comunidade; morosidade no encaminhamento das pessoas aos serviços de referência à saúde e no agendamento de consultas nas especialidades; rotatividade de profissionais na equipe; pouca atenção dos órgãos competentes para com os índios e as equipes de saúde. À época, a gestão da saúde indígena estava a cargo da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), que vinha sofrendo várias críticas.

Tudo o que era falado, observado e escrito naquela primeira oportunidade no encontro intercultural despertou minha atenção. Via-se, nos espaços, a possibilidade de constituir, num futuro, um potencial para trocas de saberes e práticas entre indígenas e a UFSM. Além das informações recebidas nas aldeias, alguns questionamentos suscitavam a minha curiosidade, como: existem universidades comprometidas com a temática indígena? Aonde os índios buscam qualificações? Os indígenas possuem espaços nas universidades? Como acontece a formação de recursos humanos para atuar na atenção à saúde indígena?

Por desconhecimento, as questões elaboradas estavam sendo debatidas e trabalhadas com o Programa de Ações Afirmativas implantado na UFSM a partir da aprovação da Resolução 011/07, em 3 de agosto de 2007. A aprovação da Resolução homologou a decisão de se implementar uma Política Pública, referendando a autonomia universitária,

de implementação das cotas sociais e raciais na Instituição a partir do ingresso nos cursos superiores em 2008. O Programa trata do sistema de cotas para a promoção de inclusão social e democratização de acesso ao ensino superior (MELLO et al., 2013).

No planejamento inicial do grupo, estava previsto contatar o maior número de aldeias, mas ficou restrito em seis delas. De volta ao espaço acadêmico, a experiência de ter ido ao encontro dos atores sociais, exercitar a escuta e conhecer suas demandas e das equipes que atuam na atenção à saúde indígena provocaram reflexões. Por outro lado, sobreveio a dúvida, como proceder? Como e por onde começar? Mesmo sem ter ideia de como iniciar e o que fazer, alguns caminhos foram emergindo no sentido de olhar o outro, respeitar as diferenças, a maneira de viver e ser do índio.

Uma estratégia sugerida nas aproximações culturais e de consenso entre os professores e técnicos da CRS poderia ser a participação dos estudantes em ações e eventos desenvolvidos nas aldeias. Para tal, foi sugerida a TI Serrinha. A presença acadêmica iniciou na TI Serrinha, Aldeia Alto Recreio, em 2007. As informações e justificativas davam conta que, na equipe de saúde daquela aldeia, não acontecia tanta rotatividade de profissionais quando comparada a outras. Ressalta-se que a permanência dos profissionais por mais tempo nas aldeias favorecia e contribuía para a formação de vínculos com a comunidade, no desenvolvimento das ações em saúde com os índios, e no retorno das informações junto ao serviço de saúde (JAHN, 2015).

O tempo passava e a sensação de impotência era inevitável. No entanto sementes foram sendo lançadas na Universidade. No ano de 2007 e 2008, as aproximações acadêmicas à cultura Kaingang iniciaram paulatinamente, com leituras, reflexões e debates. Procurávamos observar o avançar dos semestres letivos e uma maior instrumentalização dos estudantes para levá-los nas imersões na aldeia. O estranhamento era (é) inevitável, pois se tratam de culturas. Conforme Minayo (2010, p.31), “cultura não é apenas um lugar subjetivo, ela abrange uma objetividade com a espessura que tem a vida, por onde passa o econômico, o político, o religioso, o simbólico e o imaginário”. Para Geertz, cultura “tem seu impacto no conceito de homem. Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos, fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um” (GEERTZ, 2008, p.37).

Outra estratégia usada para dar os primeiros passos e aproximar os estudantes da cultura acontecia mediante leituras de pesquisas sobre o tema. Alguns alunos demonstraram mais receptividade ao assunto e organizaram um grupo de discussão, com encontros quinzenais, que funcionou por cerca de um ano. O resultado das reflexões do grupo foi levado mais tarde a eventos, em forma de reflexões e relatos de experiências de ações desenvolvidas com os indígenas.

Neste meio tempo, alguns profissionais da saúde indígena demonstravam interesse e buscaram, no curso de Enfermagem, informações sobre a existência de alguma forma de instrumentalização. A demanda de profissionais culminou com a solicitação, por parte de um professor do curso, de o reitor da UFSM à época participar de uma conversa com o gestor da FUNASA-RS. O motivo do convite tinha o intuito de formalizar convênios.

Na ocasião, tive a oportunidade de fazer parte da conversa com os gestores na Cidade Universitária. Do encontro, resultou o encaminhamento para canalizar esforços para firmar as parcerias. Depois daquele momento, houve duas reuniões com representantes do órgão indígena (FUNASA), no ano de 2008, nas dependências da Universidade, em Palmeira das Missões/RS. A oficialização para os convênios entre a Instituição e a FUNASA foi realizada, porém ficou sem retorno do gestor indígena, tampouco saiu da intenção.

Mais fortalecidos, em 2009, professores do curso de Enfermagem promoveram, em conjunto com profissionais de algumas equipes de saúde indígena, gestores do município de PM e órgão indígena, um espaço para socializar as experiências dos profissionais na saúde indígena. Houve a mobilização dos estudantes, professores e profissionais que organizaram um Fórum de Saúde Indígena no município. Posso dizer que foi uma iniciativa ousada em função das condições que disponibilizávamos. Foi proposto discutir sobre as Políticas de Saúde Indígena; socializar experiências de trabalho; identificar as prioridades em saúde nas comunidades indígenas com perspectivas de ações concretas; e elaborar uma agenda de estudo e trabalho entre a academia e os profissionais de saúde indígena.

Chegado o dia do evento, um fato marcante foi a ausência dos representantes da FUNASA e dos palestrantes que viriam, juntos, da capital Porto Alegre/RS. Por outro viés, a ausência do gestor e dos palestrantes, sem comunicação prévia, foi positiva, deu visibilidade aos profissionais das

equipes, que expuseram as dificuldades no processo de trabalho. A maioria dos profissionais era composta por não indígenas. Além de os participantes socializarem as experiências na atenção à saúde indígena ao público presente, destacaram que as aldeias são um espaço aberto para atuação de vários profissionais.

Na fala dos integrantes das equipes, o destaque foi para que os projetos e as propostas na saúde pudessem ser viabilizados para a realidade indígena e executados de maneira diferenciada. Em suma, naquele momento pontual, os profissionais enfatizaram que o espaço proporcionado pela UFSM se constituía em uma das raras ocasiões em que estavam sendo ouvidos e valorizados em uma atividade acadêmica.

Para a Academia, configurou-se um momento de escuta das informações sobre o panorama da realidade da saúde indígena e das condições de trabalho das equipes. Também foi um espaço de discussões que envolveram a diversidade indígena e a reflexões sobre perspectivas futuras de ações coletivas. A participação acadêmica na TI Serrinha acontecia conforme os assuntos de interesse e demanda da comunidade, por solicitação da equipe de saúde, em eventos e datas comemorativas. Destaca-se que as inserções na aldeia e as ações desenvolvidas sempre obtiveram excelentes frutos, atribuídos à receptividade dos índios, dos profissionais e o apoio da liderança indígena, fundamentais na presença dos estudantes, os quais sempre foram acolhidos e valorizados.

Os elementos destacados nesse intervalo de tempo, paulatinamente, vieram a configurar o começo da minha estória com os Kaingang. No decorrer do envolvimento dos estudantes e das atividades na aldeia do Alto Recreio, no período de quatro anos, observava outros elementos importantes no convívio com os atores sociais, que poderiam constituir um potencial investigativo, perspectivando a qualificação docente.

O interesse e a sensibilidade pela temática indígena ganharam impulso com a aprovação no doutorado no final de 2010. Abordei, como tema da pesquisa, a velhice na perspectiva de indígenas Kaingang, motivada, em parte, pelo fato de o assunto envelhecimento compor a minha trajetória acadêmica, porém a curiosidade era saber como se processa estas construções no pensamento cultural indígena. A pesquisa foi intitulada “O Kófa: etnografia sobre a velhice Kaingang”.

Um parêntese neste sentido, sem falar em dificuldades na construção da pesquisa, foi quando me perguntaram sobre o que iria pesquisar? Ao

dizer que a pesquisa se daria com indígenas, obtive o seguinte retorno: você não tinha outro assunto pra trabalhar que não fosse com índios? Naquele instante, o sentimento de busca foi muito maior, porque, no convívio de um ano e três meses com os índios na TI Serrinha – RS, tornei-me um ser melhorado. Agradeço ao povo Kaingang, gente de tamanha generosidade, mais do que ninguém eles exercem a solidariedade, a reciprocidade, e hoje posso contribuir um pouco com suas demandas.

O retorno do estudo aos indígenas e à comunidade acadêmica foi socializado num Seminário no *Campus* de PM, em outubro de 2015, aliado à disciplina de saúde coletiva. O envolvimento dos estudantes no acolhimento dos participantes foi marcante, muito embora as aproximações com o assunto permaneçam tímidas e encontrem resistências.

No final do ano de 2015, outros movimentos e outras iniciativas de construções e de inclusão social foram se concretizando. De forma breve e para fins de conhecimento, destaco o projeto de pesquisa-ação intitulado “Articulando Saberes e Práticas no Contexto Rural e Indígena Kaingang: uma contribuição da Universidade Federal de Santa Maria na construção coletiva de espaços de intervenção para o desenvolvimento sustentável”. A pesquisa aconteceu, inicialmente, no município de Redentora, com agricultores familiares de quatro comunidades rurais, e teve a duração de um ano e meio, de 2016 a 2017. Destaca-se que o município possui 10.222 habitantes segundo o último Censo demográfico realizado no ano de 2010, e aproximadamente 6.000 indígenas que a ele pertencem.

A convivência com os atores sociais se construía paulatinamente, elos foram gerados, além do avanço em discussões da problemática que envolve os agricultores familiares e suas prioridades. Percebeu-se que a assimilação da proposição estava sendo mais entendida pelos agricultores. Algumas situações aconteceram, o que não permitiu a sequência do trabalho no referido município, em especial o envolvimento tanto dos gestores públicos quanto das comunidades no contexto da campanha eleitoral municipal.

Vivenciamos parte de embates políticos partidários, muito presentes em municípios de pequeno porte. A partir desse fato, decidiu-se dar uma pausa até que os embates políticos e partidários e a questão eleitoral fossem encaminhados. Também se evitaram conotações político-partidárias tanto para os candidatos quanto para as comunidades.

Passado o período eleitoral de 2016, aguardou-se o início da nova gestão para, a partir da nova legislatura, construir e documentar o Termo de Cooperação Técnica entre a Universidade e o município. Mas a proposição iniciada em 2016, com grande aceitação pelas comunidades, passou a não ser mais pretendida pelo município. Assim, havendo preocupação com os participantes, a equipe teve dois caminhos a seguir: encerrar as ações com o projeto, escolhendo outros municípios, ou continuar as ações diretamente com as comunidades.

O caminho seguido foi a retirada da equipe do município. O lamentável é que são poucas as possibilidades dos pequenos agricultores no contexto municipal, que consta como um dos mais pobres do estado, com o Índice de Desenvolvimento Humano de 0,631. A atitude permite que se entenda a dinâmica do processo de exclusão que se perpetua.

Quanto às ações com os indígenas, a intenção e o propósito eram com os atores sociais da TI Guarita, a qual pertence ao município mencionado. Mas o projeto não avançou por questões de compreensão e motivações particulares de alguns profissionais indígenas. Os resultados foram divulgados na Jornada Acadêmica Integrada (JAI); no Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU, 2016); e no Congresso da Associação Latino Americana (ALAS, 2017).

Para dar continuidade ao projeto, foi realizado um recorte geográfico, com inserções no município de São Valério do Sul, com agricultores familiares e indígenas Kaingang da TI Inhacorá, que pertence a esse município. A presença da UFSM no território acontece, na atualidade, via um Programa de Extensão. No ano de 2017, fomos contemplados, no edital FIEEX, com o Programa de Extensão em Desenvolvimento Regional Sustentável: o fazer universitário e as interfaces com o território rural e indígena Kaingang por meio de ações multidisciplinares. O programa foi submetido para renovação no presente ano (2019). Destaca-se que o Programa de Extensão tomou outras proporções e não se limita aos agricultores e indígenas. As articulações e os debates procuram dar conta de grupos em situação de vulnerabilidade social, em defesa dos direitos humanos e das Ações Afirmativas.

Na atualidade, na TI Guarita, mantemos vínculos e ações com as mulheres indígenas. No ano de 2016, foi criado o “Coletivo de Mulheres Indígenas”. A iniciativa vinha sendo trabalhada desde 2015, encabeçada por uma indígena guerreira, que denomino, aqui, dona “B”, 70 anos de

idade, que se desloca em viagens, percorrendo o país para participar de eventos e atividades não apenas em defesa dos direitos das mulheres, em especial, mas pelo reconhecimento territorial dos povos indígenas, saúde como direito, sustentabilidade econômica, soberania alimentar, entre outros aspectos. Um lindo espaço que a indígena promoveu foi uma mostra de sementes, com ervas e plantas, em sua comunidade, infelizmente sem o apoio do gestor municipal. Sempre que solicitamos sua participação nas disciplinas de saúde coletiva, a indígena comparece, abre mão de seus afazeres, que não são poucos. Ela planta praticamente tudo o que consome. Luta pela igualdade de gênero e ainda atua em uma cooperativa.

Da criação e formação do Coletivo das Mulheres Indígenas da TI Guarita, houve dois encontros, os quais a UFSM participou ativamente via Programa de Extensão. O primeiro encontro aconteceu na sede da TI Guarita, em outubro de 2017, e o segundo na TI de Iraí, em dezembro de 2018. Entre tantas articulações que a senhora indígena faz, incentiva os jovens e as mulheres a buscar uma formação universitária. Do seu jeito, defende e entende a importância do ingresso e da permanência indígena nas universidades.

Para dona B, o índio deve lutar por espaços como cidadão, como alguém que não precisa de “esmolas”, mas de oportunidades de inclusão social e justiça. O “índio não deve ter vergonha de ser índio, de falar da cultura, a língua materna, de consumir seus alimentos”. É uma pessoa muito especial, aprendo na convivência com a Kaingang, inclusive em relação às Ações Afirmativas. Ela, com frequência, faz contatos, comunica-se via WhatsApp com mensagens em Kaingang e português (às vezes levo uns segundos para decifrar o que diz na língua materna), usa o telefone, repassa informações que acessou via YouTube.

Tecer teias interculturais revela elementos que envolvem uma realidade complexa, que impõem desafios e necessidades de outros saberes, outras práticas e experiências. O respeito à diversidade e aos conhecimentos tradicionais de culturas potencializará ações em territórios de inserções profissionais que dialoguem com as perspectivas dos atores sociais. Assim, reporto-me a um cenário de vivências que permite problematizar e dialogar com pessoas diversas.

O CENÁRIO DE ENCONTROS INTERCULTURAL

Residindo em Palmeira das Missões há mais de uma década, chamava-me atenção a não presença de negros circulando nas ruas. Em princípio, pensei que eram em número reduzido. Quando busquei informação com moradores no município, obtive, sem precisão, que havia “alguns negros, famílias em pequeno quilombo”, e que, por muitos anos, existiu o Clube Doze de Outubro, conhecido popularmente como Clube dos Negros. Há pouco tempo, no ano de 2016, aconteceu o primeiro contato com pessoas negras, remanescentes da Colônia Chupim, mesmo ano em que recebemos a Portaria na representação do *campus* nas Ações Afirmativas. O ano de 2016 foi bastante intenso, tive a oportunidade de participar da organização de vários eventos, assim como divulgar o que é produzido referente às Ações Afirmativas e, ao mesmo tempo, relatar o envolvimento com as comunidades tradicionais. Destaco a participação no II Seminário Políticas Públicas e Ações Afirmativas. Foi uma experiência ímpar interagir com outros profissionais, conhecer a produção de conhecimentos e envolvimento com a temática. Um espaço diferente, que fala de atores diferentes, mas iguais.

O encontro com remanescentes da Colônia Chupim aconteceu ao longo das atividades práticas com estudantes da graduação na semana alusiva ao meio ambiente. Acompanhávamos alunos de uma escola em suas apresentações e integrações com demais crianças. No espaço físico das apresentações, no hall de entrada, foram montadas bancas com temáticas que as professoras haviam abordado com as crianças. Um momento grandioso, que expressava culturas e relatos do significado das construções de cada escola, expresso com: adereços, artesanatos, vestimentas, comidas típicas, imagens, entre outros. Foi marcante interagir com um pequeno grupo de crianças e professoras negras. Um envolvimento para além do colorido no cenário e da alegria na participação, as crianças trouxeram símbolos que retratam a história de pessoas que permanecem excluídas, acometidas de violências e preconceitos.

Como integrante das Ações Afirmativas, penso que a magnitude que envolve o programa no ensino superior transcende a questão numérica no acesso dos atores sociais nas universidades. É necessário apreender o significado de culturas e refletir, como um fio condutor, de forma transversal, nos pilares da universidade, para a promoção de inclusão social em

que todos são corresponsáveis por acolher as demandas e os desafios no meio universitário. Nesse sentido, no Relatório Anual do Observatório de Ações Afirmativas, Melo, Lopes e Silva (2017, p.6) fazem “um registro e apelo para que a formação docente seja revisitada, em busca de uma formação ampliada para a cultura e olhar pedagógico diferenciado, no sentido de fortalecimento da inclusão efetiva”. A partir do contato com lideranças da cultura e com subsídios das Ações Afirmativas, caminhos são trilhados, buscando contribuir nas demandas dos atores sociais.

Em 2018, houve a imersão em duas comunidades remanescentes da Colônia Chupim. Os encontros proporcionaram a integração e a aproximação de extensionistas e de alunos da graduação, com oficinas temáticas. Outra participação relacionada às Ações Afirmativas foi uma roda de conversa com um grupo de mulheres negras, com a mediação da profissional psicóloga da UFSM - *Campus* de Palmeira das Missões, que faz parte do observatório, abordando a temática “Afetividade e autoestima da mulher negra”. Foi um momento marcante para todos, cerca de 20 mulheres participaram, um bom público considerando o horário (noturno) e o frio.

O evento proporcionou às mulheres um resgate de seus espaços de circulação, suas crenças, memórias e rituais. Elas contaram como eram suas casas, as festas, os casamentos e os velórios, entre outros aspectos de sua cultura material e imaterial. Expressaram sua afirmação como negras, desempenhando papéis como professoras, comerciantes, trabalhadoras do lar, mães e as mais variadas funções. A busca na afirmação cultural e o ativismo das mulheres são para que os negros tenham mais acesso à educação e à saúde, oportunidades no mercado de trabalho e valorização.

Um encaminhamento das mulheres à UFSM foi a solicitação de um projeto que retrate as condições sociais, econômicas e de saúde dos moradores remanescentes da Colônia Chupim, bem como a criação e implantação de Políticas Públicas. Algumas produções das ações realizadas até então foram socializadas no I Seminário sobre a temática étnico-racial e IX ciclo de estudos sobre a história e cultura afro-brasileira na UFSM, *campus* sede, em 2018. Também foram submetidos trabalhos não só sobre esta temática, mas referentes a negros, índios, agricultores familiares e assentados, para o Congresso da Associação Latina Americana de Sociologia, que aconteceu em Lima-Peru em 2019. Outra participação com divulgação de conhecimentos coletivos com a liderança indígena,

TI Inhacorá, foi no 3º Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL) em Brasília. O ano de 2018 foi especial na concretização da pesquisa de campo com a temática indígena, com o Trabalho de Conclusão do Curso de uma estudante da Enfermagem, intitulado “Concepções de Saúde e Práticas de Autoatenção de Mulheres Indígenas Kaingang”.

Anteriormente, mencionei que, no ano de 2017, fomos contemplados no edital Fundo de Incentivo à Extensão (FLEX), com o Programa de Extensão em Desenvolvimento Regional Sustentável: o fazer universitário e as interfaces com o território rural e indígena Kaingang por meio de ações multidisciplinares. O projeto vem sendo desenvolvido no município de São Valério do Sul e Terra Indígena Inhacorá, com indígenas Kaingang. O município de São Valério do Sul – RS possui 2.647 habitantes, segundo informações do último Censo do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE, 2010); sendo que, 2.137 pessoas habitam no meio rural, divididos entre: agricultores familiares e aproximadamente 1.300 indígenas da etnia Kaingang, que vivem na Terra Indígena (TI) Inhacorá.

O município possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,642, e a economia provém de algumas frentes, em especial da agricultura familiar, representada por pequenos agricultores nas comunidades rurais. As informações revelam indicadores e potenciais qualitativos e quantitativos que demandam a inserção da UFSM. Porém contrapartidas são necessárias para consolidar sua presença e sua participação na região. Assim, parcerias são formalizadas com municípios mediante convênios e cooperação técnica, no fortalecimento de vínculos, reduzindo fronteiras entre campos de saberes, fomentando trocas e o compartilhamento de conhecimentos científicos e tecnológicos. Considerando o contexto geográfico de inserção da UFSM, os diferentes cursos do *Campus* de Palmeira das Missões vêm explorando e envidando esforços nas potencialidades regionais, para além das modalidades acadêmicas requeridas nas estruturas curriculares. Isso vem acontecendo mediante a inserção de docentes e estudantes em atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão em territórios, tais como os caracterizados pela diversidade social, étnico-raciais e indígenas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo teve como objetivo relatar a experiência profissional aliada às reflexões que emanam das Ações Afirmativas e das vivências interculturais, as quais são pautadas no respeito aos conhecimentos empíricos e aos saberes tradicionais, no agir coletivo com os atores sociais e trocas de experiências. Lançar sementes e tecer teias interculturais é um desafio constante na valorização das potencialidades existentes nos territórios, que podem contribuir na perspectiva de promover melhores condições de vida e de impacto nos determinantes sociais.

A partir do exposto, almejar o encontro na troca de conhecimentos culturais deveria estar no centro das reflexões na formação de recursos humanos, particularmente os da saúde. Além disso, torna-se imprescindível pensar em estratégias que venham a aglutinar profissionais de diferentes áreas do saber, entidades, órgãos, em especial com a garantia da participação dos atores sociais em busca de caminhos e aprendizados coletivos para minimizar as iniquidades sociais, mediante proposições de Políticas Públicas que respondam às necessidades em consonância com as Ações Afirmativas.

As intervenções junto à realidade poderão nortear a construção de modelos de atenção e Políticas Públicas capazes de darem respostas adequadas aos problemas e às necessidades de saúde da população indígena da região de abrangência do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JAHN, A.C. **O Kófa: uma etnografia sobre velhice Kaingang**, 2015. 143 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.

_____; et al. **O retorno dos kaingang à terra indígena inhacorá após a desapropriação: desafios e possibilidades**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

_____; et al. **Programa de Extensão em Desenvolvimento Regional Sustentável: o fazer universitário e as interfaces com o território indígena Kaingang por meio de ações multidisciplinares**. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

_____;et al. **A Dinâmica de Agricultores Familiares na Permanência Cultural:desafios e perspectivas.** Congresso ALASRU, 2018.

MELO, Ana Lúcia Aguiar et al. **Relatório anual do programa de ações afirmativas de inclusão racial e social.** UFSM, 2013. p.45.

MELO Ana Lúcia Aguiar; LOPES, Luis Felipe Dias; DA SILVA, Winnie Silva. **Relatório anual do programa de ações afirmativas de inclusão racial e social - relatório de dados 2016.** Santa Maria, 2017. p.33.

6. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM AÇÕES AFIRMATIVAS

Tatiana Wonsik Recomenza Joseph⁴⁹

INTRODUÇÃO

Como coordenadora do Programa de Extensão RODA - Razão, Organismo, Docência e Arte, participei, principalmente no ano de 2016, de Ações de Extensão que foram executadas em conjunto com as Ações Afirmativas orientadas e estruturadas junto ao trabalho de COMPLETAR. Este período, que coincidiu com o cargo administrativo da coordenação do curso de Dança - Bacharelado, foi marcado por uma das ações do referido programa, nomeada **Flor da Pele**.

Flor da Pele foi uma ação que se caracterizou como uma Campanha de Sensibilização, por meio da arte da dança, para a temática da luta antirracista como uma ação afirmativa e cotidiana.

Por que uma “Campanha de Sensibilização”, e não uma ação contundente de denúncia e visibilidade às opressões contínuas da realidade brasileira, que se expressam nas mais diferentes esferas (e instâncias) sociais - e que, obviamente, estão historicamente institucionalizadas?

A escolha por esta primeira *forma* de ação se deu pelas seguintes razões: a participação pessoal nas ações realizadas e a exposição de fragmentos de histórias pessoais, familiares, narradas em público, pretendiam oferecer, principalmente aos sujeitos que reproduzem o racismo, naturalizando-o desde o ambiente doméstico até as formalizações sociais institucionais, um espelhamento de sua própria subjetividade. Em outras palavras, foi utilizada a narrativa em primeira pessoa (eu), que desejava se somar a narrativas outras, de uma alteridade que vive e sofre o racismo introjetado pelas mais diversas mídias e representações, desde a exclusão

⁴⁹ Professora do Curso de Dança da UFSM; Líder do Grupo de Pesquisa LAMED/Linguagem, Arte do Movimento e Estudos da Dança; Doutora em Artes/UNICAMP desde 2010.

das pessoas negras das propagandas de objetos de consumo, até as decorações visuais de estampas infantis, gravuras de livros didáticos, telenovelas, revistas, etc. Deste modo, trago a minha própria narrativa, branca, de tradição hegemônica e patriarcal, para a **cena da dança**, expondo minha origem social e recordando um caso familiar que eu vivi aos meus sete anos de idade, em uma época da infância, e que toca, pela sua natureza performativa e estética, muitas histórias desta mesma natureza, vivenciadas nas infâncias tanto dos sujeitos agentes do racismo, em suas memórias de infância (no embrião da opressão por parte de quem pratica), quanto dos sujeitos submetidos ao racismo na infância (no embrião da introjeção do oprimido). O fato de se tratar de uma cena que relata uma “verdade”, algo vivido e recordado, traz uma intensidade e um “calor” da emoção que acaba tocando os diferentes polos da dinâmica opressiva-opressora, de modo que constrange o público a uma espécie de revisão “secretá” de suas próprias memórias, ainda que, nesta ação do “Flor da Pele”, não se tenha chegado a uma catarse, como se propõe o conceito de “verdade cênica”. Dividi e compartilhei (e multipliquei) esta ação com quatro importantes (fundamentais) pessoas (sujeitos): um aluno negro, uma aluna negra e minhas duas filhas negras (filhas de pai negro e mãe branca, que sou eu).

Para melhor organizar este relato, vou descrever cronologicamente todo o processo, desde a formação do grupo até a concepção da ação e sua realização. O relato será feito em primeira pessoa, de modo a descrever, também, as “operações” do racismo e da sua invisibilização por dentro. Isto porque a ação do **Flor da Pele**, muito “discreta” em muitos aspectos, ao ser **descortinada**, permite dar a ver, significativamente, em que aspectos (ou em que medida) nasce de uma **reação** às falas e aos comportamentos que nós, povo negro (ao qual, neste momento, passo a me incluir), sofremos calados até assumirmos nosso “lugar de fala”. Isto porque a **negritude** é uma condição (social e humana) e, nos seus aspectos humanos, vivencial, pode ser sentida por pessoas brancas envolvidas emocionalmente e umbilicalmente no caso das mães brancas de filhas negras/filhos negros, em uma identidade que passa a se confundir emotiva e emocionalmente com a alteridade.

PONTO DE CONCURSO

A questão das Ações Afirmativas enfocadas no tema da cultura negra, da negritude, do movimento negro e da luta antirracista (que é como eu assumo atualmente este debate) tem início, na minha vida, por volta de setembro de 2012, quando me deparo com os dez pontos de concurso para professor/a de Dança no Ensino Superior, sendo um deles com o amplo tema “Contribuições da Cultura Africana para as Danças do Brasil”. Sendo eu branca, casada com um homem negro, mãe de duas filhas negras já na época e tendo a experiência de ter morado em Cuba por um ano — para onde vou todos os anos, ficando na casa de minha família cubana, com quem convivo —, recebi o ponto do concurso, da maneira como ele foi apresentado, com desconforto. O meu desconforto foi proveniente de um conjunto complexo de significações, desde minha identidade “branco-enegrecida”, que não via representada a contento pelo ponto, até a ausência de bibliografia atual que auxiliasse na elaboração de uma aula de cinquenta minutos sobre o assunto. Intimamente, fiz uma oração para nossos antepassados, pelos quais eu me sentia acolhida em seu seio afetivo, mas que não me sentia à altura de defender adequadamente, porque minha branquitude estava em pleno processo de transformação. Eu não estudava esse “tema”, eu apenas vivia a minha família e, como estava desempregada, vivia mais o cotidiano doméstico de maternidade recente do que as lutas em pauta na nossa sociedade desigual. Sem me dar conta, com a ausência do vocabulário disponibilizado pelas ciências sociais, eu me somava à invisibilidade nos discursos de falsa cordialidade e não ocupava um lugar de fala, a não ser pela minha própria existência (física), sempre abraçada às filhas, à sogra, ao marido, às amigas negras e aos amigos negros. De alguma maneira, eu não enxergava mais a minha própria cor a não ser como uma “arma” de defesa e em defesa (da negritude) “contra” as outras pessoas brancas, em contextos em que o racismo se manifestava principalmente pelos seus modos não verbais. Este foi o ponto do concurso que mais me deu trabalho para elaborar, pensar, apresentar. A minha cultura negra estava imersa nos atravessamentos da revolução cubana, e a minha negritude já vinha de uma conquista de liberdade em relação à ideologia colonizadora. Isto mudou muito o sentimento de pertencimento a uma África idealizada e, muitas vezes, romantizada como exílio ou das questões de diáspora que eu sentia, em Cuba, com outra

“matiz” identitária. Mesmo a religião afro-cubana apresenta características peculiares da história de seu país. Mas eu dei início ao trabalho de enfrentar o ponto e buscar resolver meu incômodo a partir de um recorte que me parecesse mais próximo daquilo a que se propunha um ponto como aquele (único entre dez) e que condissesse com a minha formação em dança. Por “destino”, foi exatamente o ponto sorteado para que eu ministrasse como aula expositiva (teórica). Recordo-me que comecei com a contextualização do racismo no Brasil, das leis a que a elaboração do concurso estava submetida e valorizei, por um lado, a importância de que se dê visibilidade para o racismo e todos os prejuízos, de todas as sortes, que implica esta realidade tão funesta (tão desumana e desumanizadora). Após este momento de minha aula, entrei com uma problematização do próprio ponto, que, em outras palavras, projetava o fato de que o ponto em si era ainda sintoma de discriminação. Questionava os motivos pelos quais o tema vinha como cultura “africana”, questionava a extensão do continente e as diferenças dos países que o conformam e, principalmente, o desconhecimento que nós, brasileiros, temos desta realidade. E trazia para o Brasil a negritude brasileira. Bem, o fato é que fui muito mal no ponto... a média a qual consegui chegar foi 6,5 (menos do que o mínimo - 7,0) e só consegui aumentar a minha nota porque havia, também, uma prova prática, em que eu pontuei muito bem. Graças a esta natureza da minha área de conhecimento, em que a prática é tão importante quanto a teoria, estou hoje escrevendo este texto sobre as experiências com as Ações Afirmativas que eu ainda não contava. Passado o concurso, em que fui aprovada, ainda fiquei com uma “pulga atrás da orelha”. E mais ainda porque, em um outro momento, quando eu cheguei na sala com nosso amigo branco que me acompanhou, escutei uma fala, de uma das avaliadoras, de que eu tinha tido muito azar com o meu ponto, porque era um ponto que eu não conheceria, sendo, ainda, questionada, por esta pessoa, se esse nosso amigo era meu marido. Ou seja, na banca formada por avaliadoras brancas, nenhuma ali sabia de minha experiência negra. Minha problematização do tema foi interpretada como desconhecimento e só depois eu me dei conta de que eu “neguei” o tema como ele foi apresentado. Eu parti de uma crítica das premissas em sua elaboração e não me senti à vontade para massificar ainda mais esta questão em 50 minutos de aula.

Até hoje, tenho minhas dúvidas.

O RACISMO É SEMPRE PESSOAL

Chegadas a Santa Maria, no ano de 2013, nós, do Curso de Bacharelado em Dança, fomos convidadas a participar de um Festival de Dança de Santa Maria, como parte do “júri”. Apesar de partilharmos de princípios que não acolhem festivais competitivos, éramos todas (só mulheres) novas no contexto santa-mariense e ponderamos que seria positivo a nossa participação, para, futuramente, desenvolvermos Extensão à comunidade e transformarmos o pensamento em dança de forma educativa e artística, não reprodutiva ou reprodutora e acrítica. Assim, dividimo-nos e, após, cada uma de nós participou de uma noite como avaliadora neste Festival. Na noite em que eu fui avaliadora, tive o desprazer de assistir a uma coreografia em que todas as jovens bailarinas dançavam vestidas de negras e faziam beijos mimetizando os lábios grossos, como caricatura do fenótipo negro; elas dançavam com uma roupa brilhosa e bem costurada, colorida, e uma trouxa enorme de roupa na cabeça. Eu me senti queimar por dentro; uma emoção tão revoltante e ao mesmo tempo implodida, que quem tem esta experiência deseja nunca mais passar por isso. Mas, na verdade, é uma emoção que nasce de um acúmulo e um somatório de vivências que só agora são nomeadas e denunciadas. Obviamente, eu dei nota zero para todos os quesitos, fiz um comentário de que o ato poderia ser denunciado como racismo e que a coreógrafa (era uma mulher, mas eu não sabia ainda) poderia ser processada. Foi o necessário para que houvesse uma reação por parte dos organizadores do evento, que, se fosse hoje, provavelmente eu denunciaria. Na época, um dos organizadores veio conversar comigo e, na sua fala, havia um pressuposto implícito de que eu estava sendo muito “dura” por eu ser da Universidade; fui discriminada pelo meu suposto lugar de fala, quando estava ali porque este mesmo lugar poderia “promover” o evento com a sigla de nossa universidade. Machucada pela invisibilização e pela violência de todas aquelas pessoas brancas — que, inclusive, defenderam a jovem coreógrafa —, sendo eu ‘branca’, tive minhas dúvidas: “estaria ficando com mania de perseguição? Estaria enxergando o racismo ‘em tudo’? Seria expressão do meu racismo?”. Sim, era. Era expressão do racismo familiar que sempre me machucou e que eu via ser um mecanismo de diminuição e de achincalhamento de outro ser humano. Minha emoção tinha um motivo real. Tirei a dúvida narrando o episódio para outras pessoas negras ou estudadas no assunto e

tive a confirmação em cada uma das falas colhidas. Por fim, um ex-aluno negro, ativo do movimento negro e da cultura negra, quando me escutou e quando eu disse “será que estou levando para o lado pessoal?”, me deu a lei, que, para mim, diz tudo: “sempre é pessoal”, foram suas palavras.

MINHA FILHA, MINHAS FILHAS, MINHA PRIMA – RACISMO E INFÂNCIA

Como disse anteriormente, tenho duas filhas: a mais velha com dez anos, atualmente, e a mais nova com sete, sendo que vai completar oito em maio deste ano (2019). Quando minha primeira filha nasceu, branca com a melanina concentrada nas nádegas, foi escurecendo o tom da pele gradativamente. Eu achava mágico vê-la se transformar quando nos colávamos na frente do espelho. Amigas e amigos sempre vinham com a estória do “se parece com a mãe”, “está ficando a cara do pai”, e essas buscas sociais por um pertencimento que discrimina. No entanto eu reagia à maldade alheia “dando a outra face”, no sentido de desconstruir o discurso da branquitude, colocando valores de correspondência em relação a, por exemplo, cuidados com cabelos (ambos podem dar trabalho ou não, ambos podem estar soltos, ambos são manipuláveis de diferentes formas). Até então, situações de vivenciar o racismo com minhas filhas (aqui não vou discorrer sobre as experiências de meu marido e amigo, porque ele é adulto e se defende sozinho), eram mais infrequentes, principalmente porque as crianças pequenas ainda contam com uma simpatia mais “fácil”. Foi depois que minha filha mais velha fez seis anos que comecei a identificar reações emocionais de sua experiência em contextos públicos, que todas as pessoas que já viveram isso “na pele” — como me disse, uma vez, uma familiar minha (branca) enquanto eu queimava por dentro mediante (mais) uma piadinha racista e sexista ao mesmo tempo — conhecem. Trata-se da reação que temos mediante a eliminação simbólica da nossa existência física e da exclusão do convívio com a outra pessoa. Traduzindo: quando, repentinamente, uma pessoa adulta branca proíbe uma criança branca que está sob seus cuidados de brincar com uma criança negra (geralmente com quem já estava brincando). Foi assim que, no verão de 2015, minha filha mais velha, que na época tinha seis anos, chegou soluçando inconsolável

— e nunca uma palavra foi tão perfeita —, por não entender o que tinha se passado. O seu choro era profundo. Ela sentia dor ao respirar. Era como se a estivessem sufocando.

E foi isso mesmo o que “alguém”, um pai branco, fez.

Ela me contou que estava brincando com um menino na piscina e que “ele não quer mais brincar comigo”. Uma pessoa adulta, negra ou branca, conhece essa reação. Eu revivi todas as proibições que eu tive de brincar com minhas amigas negras ou amigos negros, incluindo vizinhos/os, e recordei a primeira história explicitamente de discriminação dentro da minha família, quase majoritariamente branca naquela época (quando eu tinha sete anos), à exceção de uma prima minha, adotiva, negra. Ela era mestiça, o que lhe conferia um grau de embranquecimento de que ela pôde se valer, mais tarde, para sobreviver à família branca racista. Eu senti a dor mais pungente da minha vida na infância. Doeu mais do que a morte de meu avô. Foi quando minha avó branca, descendente de italianos, disse-me que minha prima era “adotiva” e que “não era da família” — embora ela não dissesse que o “problema” estava na sua negritude, eu consegui deduzir ao sentir a discriminação se repetir com o mesmo padrão de outros contextos em que minha avó manifestava deliberadamente seu racismo. Essa minha avó materna (a paterna era ainda pior, deixarei para outro relato) era desta geração de mulheres de classe média branca, “mãe de família” (como se as demais não o fossem), e foi uma presença muito forte nas nossas vidas, porque fui educada por ela, enquanto minha mãe, da geração dos anos 80, foi trabalhar para prover a família (de pais separados). Deste modo, minha avó, que valorizava muito o estudo, tem um espaço enorme em meus afetos, e, por questões de afinidade, eu me tornei uma neta também querida. Eu era praticamente a única neta que se dava ao trabalho de discutir com minha avó, de discordar dela e de não deixar de lhe dar atenção apesar de sua personalidade autoritária. Quando eu disse para ela que estava namorando com um homem negro, ela chorou. E eu dei risada do choro dela. Porque aquilo era ridículo. Quando minha primeira filha nasceu, minha avó já era falecida. Eu fiquei admirada com a semelhança da minha filha com a minha prima e, quando minha filha fez sete anos, eu coloquei, em uma performance, a história com essa minha prima, que é de Belo Horizonte, e que foi com quem eu comecei a dançar. Era com ela, nas férias de julho, que eu havia começado a dançar; muito embora ela fosse indiscutivelmente mais graciosa: todos

se admiravam em vê-la dançando, e de mim davam risada. Eu adorava dançar com ela; ela criava os passos e eu a seguia; ela escolhia a música, e eu a seguia; ela se apresentava brilhando, e eu a seguia. E nós recebíamos, juntas, as palmas, cada uma a seu modo.

Recontei essa história para o público de 2016, como parte das Ações Afirmativas, expondo a minha avó, com dor no coração, pelo racismo que ela, no entanto, pôde reavaliar ainda antes de morrer. Inverti a ordem das coisas e alegrei-me, alegrando-nos a todos e a todas com a dança das minhas filhas (as duas, embora a mais velha tenha sido a protagonista desta narrativa), e terminei minha fala antes de dançar com a campanha “Porque campanha contra o racismo começa em casa”.

Assim nasceu o trabalho/grupo “Flor da Pele”.

À FLOR DA PELE: HISTÓRIAS SILENCIADAS

Dentro da Universidade Federal de Santa Maria, fui chamada a participar das Ações Afirmativas e assumi a iniciativa de experimentar “o que seria” isso por meio da dança, interessada em amadurecer e frutificar minhas inquietações em transformação sensível do mundo, com a necessidade de voltar a acreditar que as pessoas brancas são capazes de se movimentarem por dentro em suas memórias e somarem na luta antirracista como urgência de um mundo possível e necessário. Não pensava, ainda, na linguagem da cultura negra ou branca: professora branca de alunas negras, que traziam, para a sala de aula, uma história de embranquecimento cultural, dentro de uma disciplina concebida pelos padrões eurocêntricos e eurocentrados, dava os primeiros passos para desconstruir a hegemonia naturalizada em que eu me encontrava (confortavelmente). Convidei minhas duas alunas negras e meu aluno negro para conversar, pautada na solidariedade que busquei ao fazer, eu, para elas e ele, meu relato, em movimento de partilha, que queria saber das histórias delas e dele. Quando fiz objetivamente a pergunta sobre as situações de racismo que elas e ele traziam de suas histórias: silêncio.

Talvez eu ainda fosse branca demais para elas e ele me contarem.

Elas e ele preferiram não narrar as suas histórias em atos de fala. Eu, sem a dança negra como linguagem espontânea no corpo, não pude

abrir-lhes espaço cultural libertador. O que conseguimos, juntos, foi uma aproximação dos cantos dos orixás na voz da cantora e princesa africana-brasileira Inacyra Falcão (que fora minha professora de Danças do Brasil na minha Graduação em Dança na UNICAMP em 1998). Dançamos juntos, com o meu relato branco, com seus corpos negros, com a voz negra de Naná, com um canto do Pai Oxalá e com as minhas filhas negras. Ainda eu usei, na época, um tecido que era um simulacro de turbante, sobre o que li, depois, ser expressivo para o empoderamento da mulher negra. Então, em respeito à negritude que não é minha, mas que me tange, hoje não uso mais e apenas uma de minhas filhas - a mais velha – utiliza-o para se empoderar.

7. O DESAFIO DE ANALISAR E DEBATER POLÍTICAS PÚBLICAS, AÇÕES AFIRMATIVAS, FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE SOCIAL

*Cleber Ori Cuti Martins*⁵⁰

INTRODUÇÃO

O processo de democratização do Brasil, a partir do final da década de 1970, abriu a possibilidade do estabelecimento de características novas nas relações sociais e políticas. A Constituição de 1988 é o documento que define e determina os meios para assegurar os direitos e a cidadania, situação que, ao longo das últimas décadas, vem passando por avanços e retrocessos. Nessa compreensão, são importantes os passos para reconstrução da democracia, incluindo as inovações constantes no texto constitucional e nas demais normativas e leis subsequentes, como o Estatuto da Igualdade Racial e o Estatuto da Criança e do Adolescente, que incluem garantias formais acerca dos direitos civis, políticos e sociais, individuais e coletivos.

A transição do regime autoritário para a democracia, iniciada em 1974 e que vai até o fim da década de 1980, produziu importantes transformações tanto no sistema político brasileiro quanto, por decorrência, na cidadania. Ao mesmo tempo, já desde meados da década de 1970, a sociedade civil vinha dando demonstrações de renascimento, considerando as mobilizações pró-democratização ocorridas no período.

50 Professor do Departamento de Ciências Sociais/UFSM
E-mail: cocmartins@gmail.com.

Houve o estabelecimento de um contexto no qual a democracia não poderia ser vista apenas como uma questão institucional. Ou seja, somente a ocorrência de eleições livres não seria suficiente, pois o novo regime político deveria ser, também, capaz de representar os interesses da sociedade (Souza, 1988). Sem essas duas dimensões, o processo de democratização não se completaria.

Essa situação possibilitou o aumento das reivindicações por transformações políticas e sociais. Em relação ao sistema político, as demandas centravam-se na volta das liberdades políticas, incluindo eleições diretas para todos os níveis, liberdade de organização partidária e de opinião. Do ponto de vista social, as temáticas envolviam questões relativas a emprego, renda, saneamento básico e, entre outras, habitação. Ainda, em grande parte, demandas por pluralidade no acesso aos bens públicos, incluindo educação, e por reconhecimento de características identitárias a partir de etnia, gênero e orientação sexual.

A saída do regime autoritário foi, portanto, acompanhada por uma legislação com características democráticas. Havia a necessidade de uma constitucionalização do regime democrático, a qual ocorreu a partir da eleição de 1986, quando foram escolhidos os deputados constituintes, responsáveis pela elaboração do texto da Constituição de 1988. Nesse período, a mobilização da sociedade civil foi retomada e teve, como centro, as pressões no Congresso Nacional.

A nova Constituição expandiu e afirmou os direitos fundamentais, junto às formas necessárias a sua defesa. Também definiu possibilidades de participação política — por meio de uma série de instrumentos para intervenção da sociedade civil —, controle dos gastos e Políticas Públicas. Muitas dessas medidas foram encaminhadas por emendas populares sustentadas em 13 milhões de assinaturas.

Outro ponto importante é o direito de propor ações judiciais, entendidas como no campo das garantias constitucionais, no sentido da garantia dos direitos fundamentais. A Ação Popular e o Mandado de Segurança, também importantes, são instrumentos para evitar o chamado abuso de autoridade que possa prejudicar os direitos da cidadania.

O Artigo 1º do Título I da Constituição estabelece o Estado Democrático de Direito, cujos fundamentos são a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Portanto há uma associação entre as

liberdades políticas e a ideia de cidadania, levando em conta o bem-estar, a segurança e a liberdade individual.

Em relação aos direitos fundamentais, o texto garante a igualdade entre homens e mulheres, assim como a liberdade de manifestação de pensamento. Igualmente, é assegurada a liberdade de crença e de associação.

A Constituição, portanto, define os parâmetros e as limitações das relações sociais e políticas. Nesse sentido, há a definição dos direitos civis, políticos e sociais, além da estruturação do Poder Público e as funções do Legislativo, do Executivo e do Judiciário. É importante salientar a ênfase aos direitos fundamentais, que se encontram logo no começo do texto constitucional (Luca, 2005).

A Constituição, além de definir instrumentos para a participação da sociedade no Poder Público, abriu as possibilidades para uma série de regulamentações de direitos vinculados a categorias e grupos específicos. Encontram-se, nesse contexto, o Código de Defesa do Consumidor, de 1990; o Estatuto do Idoso, de 2003; e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

A democratização do Brasil e a Constituição de 1988 geraram um contexto no qual passou a ter maior destaque a presença das organizações sociais na gestão pública. Ao mesmo tempo, o texto constitucional assegurou os direitos básicos (civis, políticos e sociais), ao menos no plano teórico. A palavra cidadania substituiu a palavra 'povo' na retórica política. No entanto a associação entre democracia representativa e direitos sociais, incluindo as desigualdades econômicas e sociais, é difusa. Ainda que permaneçam traços de relações sociais e políticas baseadas em práticas clientelistas, grupos sociais se organizam e passam a pressionar o Estado na defesa de suas reivindicações. As instâncias participativas desenvolvidas na década de 1990 representam uma maneira para que a sociedade expresse as condições necessárias para a efetivação da cidadania. E o centro dessa complexa situação está na questão social. Portanto a definição dos direitos expressa na Constituição está associada a uma mudança nos processos da gestão pública. Se as tradicionais características clientelista e patrimonialista ainda persistem, também são ampliadas medidas e legislações no sentido de proporcionar mais transparência e democratização. O impacto dessa situação na cidadania está vinculado à busca em desenvolver ações que propiciem desenvolvimento econômico e social. Ganha ênfase, ao lado das questões econômicas, a problemática da desigualdade social. Contexto

que, todavia, não pode ser generalizado em termos concretos. Porém os direitos sociais, mesmo que não atinjam, a não ser no plano formal, parte da população, estabelecem um parâmetro importante a ser seguido. A concepção contemporânea da cidadania, nesse sentido, envolve as questões que incorporam os direitos, especialmente os sociais. Paralelamente, a democratização da sociedade e o seu caráter plural também constituem o reconhecimento das diferenças entre os grupos e as categorias sociais.

Levando em conta esse contexto, o Observatório de Ações Afirmativas (Afirmar) organizou uma série de eventos, em 2015 e 2016, com sentido de aproximar a discussão sobre as questões que envolvem os direitos e a análise dos impactos e das características das Políticas Públicas voltadas para o acesso à universidade através de ações como a Política de Cotas e Reserva de Vagas. O I e o II Seminário Políticas Públicas e Ações Afirmativas, realizados em outubro de 2015 e em outubro de 2016; o Curso Direitos, Sociedade e Políticas Públicas, realizado ao longo de 2016; e o Seminário sobre os Desafios da Inclusão Social, ocorrido em julho de 2016, cumpriram os objetivos de promover a discussão sobre essas temáticas e a apresentação de trabalhos de pesquisa que abordavam o tema. Algumas das atividades desenvolvidas estão descritas a seguir.

I SEMINÁRIO POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS

O I Seminário Políticas Públicas e Ações Afirmativas, organizado pelo Observatório de Ações Afirmativas (Afirmar), com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, reuniu, nos dias 20 e 21 de outubro, pesquisadores/as para apresentarem seus trabalhos e debaterem os processos de implementação das Ações Afirmativas, seus efeitos e impactos. Foram apresentados 36 trabalhos nas quatro sessões de comunicação de pesquisa. O Seminário também teve 144 inscritos. O evento integrou a programação da Jornada Acadêmica Integrada da UFSM.

Os trabalhos documentaram a diversidade de perspectivas e abordagens que foram apresentadas no Seminário. A vinculação entre Políticas Públicas e Ações Afirmativas, nas suas variadas conformações teóricas,

temáticas e metodológicas, resultou em uma série de trabalhos de pesquisa e relatos de experiência.

Os trabalhos foram divididos em duas áreas temáticas: (1) Políticas Públicas e Ações Afirmativas e (2) Educação e Ações Afirmativas. Cada área contou com duas seções.

Na primeira seção da área Políticas Públicas e Ações Afirmativas, coordenada pela pedagoga Bruna Freitas Sakis Leal, do Centro de Artes e Letras, e pelo professor Cleber Ori Cuti Martins, do Centro de Ciências Sociais e Humanas, os trabalhos abordaram temas voltados para as características e os efeitos das Políticas de Cotas no ensino superior, analisando o impacto da Lei de Cotas na UFSM; a inclusão de cotistas negros no mundo do trabalho; a relação das cotas e do Programa Universidade Para Todos (Prouni); e, ainda, a reserva de vagas no vestibular de 2013 da UFSM. As Políticas de Extensão da Cátedra Direitos Humanos da Faculdade Metodista de Santa Maria; o acesso e a permanência no ensino superior a partir da ótica do Serviço Social; e o processo de implementação do Conselho Municipal do Idoso de São Vicente do Sul também foram temas dos artigos da seção.

A área Políticas Públicas e Ações Afirmativas, na segunda seção, coordenada por Ana Lúcia Aguiar Melo, Coordenadora do Observatório de Ações Afirmativas, e pela assistente administrativa Carmem Marli Leite da Silva, do Centro de Educação, tratou de temáticas voltadas para a inclusão na educação, focando na Educação Especial, na relação das Ações Afirmativas com o pressuposto do direito à educação, à organização e à mobilização de pessoas portadoras de deficiência na UFSM e na aproximação entre as tecnologias de informação e comunicação com a inclusão. A seção também abordou questões sobre o racismo institucional.

Na área temática Educação e Ações Afirmativas, em sua primeira seção, coordenada pelas professoras Rafaela Andolhe, do Centro de Ciências da Saúde, e Mariglei Severo Maraschin, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, reuniram-se temáticas que estabelecem aproximações entre as Ações Afirmativas e as práticas educacionais. Os trabalhos trataram da análise do desempenho acadêmico de alunos cotistas do Centro de Ciências da Saúde da UFSM; do estudo etnográfico na escola como possibilidade de superação da desigualdade racial; da análise da Lei 10.639/2003, que regula o ensino de literatura afro-brasileira; da formação de professores de História; do acompanhamento pedagógico dos estudantes do Colégio

Técnico Industrial de Santa Maria; da relação das políticas de inclusão e a Lei 10.639/2003; e de políticas para a prevenção de violência nas escolas.

A segunda seção, coordenada pela professora Ana Carla Hollweg Powaczuk, do Centro de Educação, e pela educadora especial Rosane Brum Mello, da Pró-Reitoria de Graduação, contém trabalhos voltados para a diversidade e os efeitos das políticas de inclusão no sistema educacional. Os artigos trataram das relações étnico-raciais na educação infantil; das ações pedagógicas que abordam a permanência dos estudantes ingressantes pela Cota B na UFSM; do processo de inclusão e as barreiras para estudantes com deficiência física e cegueira da UFSM; da história e cultura indígena nos livros didáticos de Sociologia; da relação entre Políticas Públicas e diversidade étnica, através da discussão de Políticas de Cotas a partir do documentário Raça Humana; e da interdisciplinaridade na promoção das Políticas Públicas para a inclusão das pessoas com deficiência.

O I Seminário Políticas Públicas e Ações Afirmativas teve, na abertura, a participação do Reitor Paulo Afonso Burmann, do professor Paulo Silveira (presidente da Comissão de Ações Afirmativas), da professora Silvia Pavão (presidente da Comissão de Acessibilidade) e de Natanael Claudino (presidente da Comissão Indígena). Além disso, contou com as palestras “Inclusão na Universidade: para que e para quem?”, da professora e ex-reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Wrana Panizzi, e “Aprender e Ensinar com a Diversidade e a Diferença Cultural”, ministrada pelo professor Mauro Meirelles, do Centro Universitário La Salle e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As questões que envolvem o processo de ampliação das modalidades de acesso em instituições de ensino superior, assim como seus impactos nas próprias universidades e na sociedade, foram a base das duas palestras, considerando que o acesso ao ensino universitário, ainda que relevante, precisa vir acompanhado de medidas de caráter mais amplo, focadas na percepção social acerca das características étnicas, sociais e culturais da sociedade brasileira. A mesa foi coordenada pela Pró-reitora de Graduação, professora Martha Bohrer Adaime, e pela coordenadora do Afirme, Ana Lúcia Aguiar Melo.

A segunda noite do Seminário foi aberta pelo painel “As Ações Afirmativas na UFSM: Trajetória e Desafios”, ministrado pela coordenadora do Afirme, Ana Lúcia Aguiar Melo, e pelos professores Luis Felipe Lopes, Cleber Ori Cuti Martins, Enio Seidel e Rafaela Andolhe. Considerando os poucos mais de 10 anos da implementação, no Brasil, da Política de Cotas

para acesso às universidades, que, na UFSM, iniciou em 2008, o painel traçou um panorama sobre o assunto, a partir da análise do processo de diversificação da composição étnica de quem ingressa nas universidades, como um dos efeitos das Políticas de Cotas e reserva de vaga, no sentido de aumentar as possibilidades de ingresso para segmentos sociais tradicionalmente afastados, em termos gerais, dessa perspectiva.

O painel também apresentou a metodologia que vem sendo implementada há cerca de um ano — de organização, sistematização e tratamento estatístico para os dados relativos ao desempenho acadêmico dos estudantes que ingressaram na UFSM pelo sistema de cotas, em suas várias modalidades, e pelo Sistema Universal, no período 2008-2014. Os dados foram disponibilizados para os interessados em pesquisar e analisar a execução da Política de Cotas na Universidade, com o objetivo de subsidiar processos de avaliação e diagnóstico sobre a sua implementação, incluindo números sobre o acesso em cada curso da Instituição, tempo de conclusão, trajetória no próprio curso, aprovação e reprovação, entre outros.

Na sequência da segunda noite, ocorreram as 36 comunicações de pesquisa, cujos trabalhos apresentaram diferentes perspectivas sobre as questões que envolvem as Ações Afirmativas enquanto Política Pública, enfocando temas relativos à diversidade étnico-racial, políticas inclusivas, seus efeitos e suas características. Além disso, os trabalhos e os debates posteriores produziram parâmetros analíticos sobre as Ações Afirmativas, englobando questões pedagógicas, políticas de permanência e legislação, estabelecendo um vínculo descritivo e analítico entre as várias experiências apresentadas, com a ideia de abordar as Ações Afirmativas, em seus diversos aspectos, como Política Pública, gerando subsídios para sua compreensão e avaliação.

II SEMINÁRIO POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS

O II Seminário Políticas Públicas e Ações Afirmativas, realizado nos dias 18 e 19 de outubro de 2016, teve como tema central **Políticas Públicas de Formação Docente**. Considerando as questões que envolvem as Ações Afirmativas e seus impactos políticos e sociais, especialmente no âmbito da educação, o evento, organizado pelo Observatório de Ações Afirmativas

da Universidade Federal de Santa Maria, analisou e discutiu os processos constituintes da formação e da prática docente em um contexto de diversidade étnica e sociocultural nos ambientes educacionais.

A ênfase esteve nas novas características resultantes, ao longo dos últimos anos, por decorrência da implementação de políticas mais amplas de acesso às universidades e na produção de análises sobre seus efeitos na formação docente e na própria atuação dos profissionais, então confrontados com situações novas, em um processo que apresenta diferenças com a realidade anterior e abre perspectivas analíticas e críticas, na busca de fatores explicativos sobre o tema.

A aproximação entre Ações Afirmativas e formação docente possibilitou, ainda, a discussão, a partir de diferentes abordagens e perspectivas, de questões que envolvem os processos de ensino-aprendizagem em um cenário de diversidade, seja em universidades, seja na educação básica.

O II Seminário também discutiu os limites e obstáculos enfrentados no processo de formação docente diante desse novo contexto. O evento, além disso, constituiu-se em um espaço para apresentação e discussão de trabalhos de pesquisa que trataram das Políticas Públicas em geral, em seus variados aspectos, abordando os processos de formulação, implementação e avaliação, incluindo políticas de permanência, de assistência estudantil e sociais.

A segunda edição do Seminário Políticas Públicas e Ações Afirmativas, portanto, proporcionou o estabelecimento de um espaço acadêmico de debate e discussão das questões que envolvem, direta e indiretamente, as Políticas de Inclusão e seus resultados, impactos e obstáculos. Um espaço para que haja intercâmbio e compartilhamento de pesquisas e estudos, amplificando os resultados e constituindo-se em um fórum de debate e análise das temáticas que envolvem as Ações Afirmativas.

A programação incluiu as palestras Políticas Públicas de Formação Docente, com o professor de Sociologia Clovis Schmitt Souza, da Universidade Federal da Fronteira Sul; A Docência em Contextos Emergentes, com a professora Doris Pires Vargas Bolzan, da Universidade Federal de Santa Maria; e Os Desafios da Formação na Universidade: Movimentos da Polegarzinha, realizada pela professora Valeska Fortes Oliveira, da Universidade Federal de Santa Maria. A mesa foi coordenada pela professora Ana Carla H. Powaczuk, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

As comunicações de pesquisa ocorreram nos grupos de trabalho Ações Afirmativas e Formação Docente, coordenado pela Professora Cássia Engres Mocelin, assistente social da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil; pela professora Rafaela Andolhe, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Maria; pela professora Ana Carla H. Powaczuk e pelo professor Paulo Ricardo T. da Silveira, ambos do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O grupo de trabalho Diversidade Cultural e Práticas Educativas foi coordenado pela psicóloga Ticiane Lúcia dos Santos, do *Campus* UFSM Palmeira das Missões; Rosane Brum Mello, educadora especial integrante da Coordenadoria de Ações Educacionais; pela professora Alice do Carmo Jahn, do *Campus* UFSM Palmeira das Missões; e Ana Lúcia Aguiar Melo, Coordenadora do Afirme.

SEMINÁRIO DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL

Em julho de 2016, o Observatório de Ações Afirmativas realizou o Seminário sobre os Desafios da Inclusão Social. Com a temática “Negros e Indígenas na Universidade: Acessibilidade e Permanência no Ensino Superior”, o evento debateu as questões que envolvem as políticas de acesso à universidade e as perspectivas a respeito do processo de permanência, situações abordadas considerando a análise dos direitos e as Políticas Públicas.

A programação incluiu as participações e palestras das professoras Adriana Thoma (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Maria Rita Py Dutra (doutoranda em Educação/UFSM); do professor Jeferson de Miranda (EEEE Dr. Reinaldo F. Cóser); das mestres em Ciências Sociais Fernanda Nunes da Silva Arispe e Karen Tolentino Pires; de Bruno Ferreira (Instituto de Educação Indígena Angelo Manhká Miguel – Santo Augusto); de André Soares (UFSM); do aluno de graduação Joceli Salles; do psicólogo César Augusto N. Bridi F.º; de Luciana Garcia Mello (UFRGS); de Carlos Arthur Gallo Cabrera (UFSM); de João Heitor Silva Macedo (doutorando em História/UFSM); e dos alunos da graduação da UFSM: Jovino Salles, Rodrigo Mariano, Edineia Mariano, Ntidandara Gomes da Silva, Giordano Maurer, Daverlan Dalla Lana e Maria Clara Mocellin. As palestras foram mediadas por Ana Lúcia Aguiar Melo, Rosane Brum Mello e Cleber Ori Cuti Martins.

O Seminário foi antecedido pelo curso **Direitos, Sociedade e Políticas Públicas**, voltado para docentes, técnico-administrativos e estudantes de cursos de licenciatura, o qual tratou de temáticas e questões que possuem relação próxima com a Resolução 002/2015, do Conselho Nacional de Educação, a qual estabelece uma série de alterações nos cursos de graduação voltados para a formação de professores. Entre essas mudanças, estão novas diretrizes curriculares na formação de professores nos cursos de licenciatura e na formação continuada de professores já em atuação profissional.

A Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada. Entre as alterações previstas — e que devem ser implementadas em um prazo de dois anos, contado a partir de junho de 2015 —, está a incorporação, nos currículos dos cursos de licenciatura, de temáticas centrais, principalmente, nas áreas de direitos humanos, interculturalidade e diversidade cultural, étnica e religiosa.

A Resolução, no Artigo 12, partindo do pressuposto da articulação entre conhecimentos interdisciplinares e específicos, estabelece que os cursos de formação devem se orientar por princípios de justiça social, respeito à diversidade e promoção da participação política e social.

No Artigo VI, parágrafo segundo, define-se que os cursos de formação deverão garantir, nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares e conteúdos relacionados aos fundamentos da educação; à formação na área de Políticas Públicas e gestão da educação, seus fundamentos e suas metodologias; aos direitos humanos; às diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; à Língua Brasileira de Sinais; à Educação Especial; e aos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

O Curso **Direitos, Sociedade e Políticas Públicas**, a partir das atividades desenvolvidas pelo Observatório de Ações Afirmativas (Afirmar/UFSM), colocou em discussão as possibilidades de implementação das diretrizes constantes na Resolução, situação que envolveu profissionais e futuros profissionais que operam no sistema educacional, seja na Educação Superior, seja na Educação Básica.

O Curso tratou da articulação entre as características da sociedade brasileira, focando na diversidade social e nos direitos, tratando de questões que envolvem Políticas Públicas voltadas para o reconhecimento de direitos, temáticas situadas em uma abordagem teórica e conceitual, que leva em conta estudos analíticos acerca da sociedade brasileira, incluindo a presença (ou não) de segmentos da população em espaços políticos e sociais. Junto com a busca em aproximar a discussão sobre a sociedade no Brasil e as definições e diretrizes da Resolução 002/2015, cujo cerne, no foco do curso, encontra-se no estabelecimento de pontes entre a diversidade social, deu-se a formação docente e a sua implementação didático-pedagógica.

8. REITORIA OCUPADA

*Daniela da Silva dos Santos*⁵¹

*Maria Rita Py Dutra*⁵²

*“Um abraço negro, um sorriso negro
Traz felicidade, negro sem emprego
Fica sem sossego, negro é a raiz da liberdade”.*
(Dona Ivone Lara)

RESUMO

Este capítulo tem por objetivo geral registrar as narrativas das autoras sobre suas experiências no decorrer do episódio de Ocupação da Reitoria da UFSM, no período de 24 a 30 de novembro de 2017. A Ocupação ocorreu em protesto aos casos de racismo e apologia ao nazismo, ocorridos no Diretório Livre do Direito e no Diretório Acadêmico das Ciências Sociais, no segundo semestre daquele ano. A metodologia adotada foi pesquisa documental, com buscas a notícias veiculadas nos sites da Universidade e de Claudemir Pereira; jornais, como Zero Hora e Diário de Santa Maria; além das narrativas autobiográficas das autoras. A questão norteadora foi “em que medida a Ocupação da Reitoria repercutiu na mídia e impactou as autoras?”. O objetivo geral foi relatar a participação das autoras junto aos estudantes, no episódio da Ocupação da Reitoria/2017.

Palavras Chave: UFSM; Ocupação/2017; Discurso Racista; Estudantes Negros.

51 Psicóloga e Mestra em Educação pelo PPGE/UFSM
E-mail: danielasilva.2003@yahoo.com.br.

52 Mestra em Educação pelo PPG CSociais/UFSM e Doutora em Educação/PPGE/UFSM
E-mail: mrpy54@gmail.com.

INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2017, houve três episódios de pichações racistas em diretórios acadêmicos da UFSM. O primeiro episódio ocorreu no dia 17 de agosto, quando foi encontrada a pichação de uma suástica nas paredes do Diretório Livre do Direito (DLD). Quase um mês depois (15/09), foram encontradas inscrições de ódio racial, “X e Y, o lugar de vocês é no tronco, fora negros, negra fora”, nas paredes do mesmo diretório. Posteriormente, uma nova pichação apareceu no dia 21/11, dessa vez na parede do Diretório Acadêmico do Curso de Ciências Sociais, com dois discursos racistas: “brancos no topo”, “fora macacos”, seguidos do traçado de duas suásticas, nominando três estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais, todos negros (um rapaz e duas moças).

A partir do segundo caso, houve intensa mobilização de setores da Universidade, tanto de estudantes quanto de servidores docentes e técnico-administrativos em educação, rejeitando veementemente o ato, com divulgação de notas de repúdio, das quais destacamos os cursos de Direito e Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura), pois os atingidos eram estudantes desses cursos. Os Diretórios Acadêmicos (DAs) Livre do Direito e das Sociais também emitiram notas de repúdio. Houve um comunicado oficial da reitoria: Racismo basta! O GT Negros/Núcleo de Estudos Contemporâneos, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e a Coordenadoria de Ações Educacionais/Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas se posicionaram condenando o ato, além de muitos outros, com intensa participação dos estudantes atingidos.

DESDOBRAMENTOS

Desde o início de setembro, o assunto mais debatido e analisado na mídia e nas redes sociais foi o caso ocorrido no DLD. A Rádio Universidade incluiu, na pauta de sua programação, o debate sobre as agressões racistas ocorridas intramuros da UFSM, com a participação de professores, estudantes, Movimento Negro, etc. Enfim, houve um clamor geral desaprovando tais atos. No curso de Direito, os estudantes diretamente atingidos,

junto a seus pares, promoveram palestras, seminários, atos de repúdios, com apoio da comunidade acadêmica e dos sindicatos: ASSUFISM e SEDUFISM se uniram para produzir camisetas com o slogan “Racismo basta!” e outros materiais, como canetas, canecas, etc. A Figura 1 traz o cartaz de divulgação das atividades realizadas nos dias 21 e 22 de novembro de 2017, encerrando a Semana da Consciência Negra daquele ano.

FIGURA 1: Diálogos sobre resistência e representatividade de negros e negras.

RACISMO BASTA:
diálogos sobre resistência e representatividade dos negros e negras no Brasil

21/11
Gieri Toledo Alves
Rosane Leal
Intervenção Artística do Coletivo Negressência

22/11
Debora Evangelista
João Heitor Silva Macedo
Maria Rita Py Dutra

Local: Auditório da Antiga Reitoria
Horário: 18h30
Inscrição: doação de um litro de leite
Certificado de 10h



**DIRETÓRIO LIVRE DO DIREITO**
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Fonte: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/2017/11/16/racismo-basta-evento-vai-debater-resistencia-e-representatividade-dos-negros-e-negras-no-brasil/>

O debate foi levado para a Câmara de Vereadores, quando, no dia 24, ocorreu a votação da moção de repúdio em virtude das pichações de cunho racistas ocorridas no DLD, como se pode conferir na figura a seguir:

Figura 2: Convite para o evento na Câmara de Vereadores



Fonte: Gabinete do Reitor⁵³; página do Facebook

Na época, houve um apoio explícito da Universidade, do Diretório Central de Estudantes e dos DA's. Na página do Gabinete do Reitor no Facebook, estava o convite para o evento que aconteceria na Câmara de Vereadores, chamando atenção ao fato de que racismo não é somente a ação, o ato em si, mas uma forma de pensar.

O evento contou com apoio da comunidade acadêmica, que lotou a *Casa do Povo*, como registrou a página da PROGRAD, do dia 25/10/2017:

Na tarde de terça-feira (25), a Câmara dos Vereadores de Santa Maria ficou lotada para acompanhar a votação de moção de repúdio [...] em virtude de manifestações de cunho racista dirigidas a Fernanda Silva, 20 anos, e a Elisandro Ferreira, 42, estudantes de Direito da UFSM, vítimas diretas das frases de ódio pichadas no Diretório Livre do Direito (DLD), no mês passado. Um grupo de

53 <https://www.facebook.com/GabineteReitorUfsm/photos/racismo-n%C3%A3o-%C3%A9-s%C3%B3-a%C3%A7%C3%A3o-mas-uma-forma-de-pensar-tamb%C3%A9m-participe-com-a-gente-da-mo/2018324528398365/>.

estudantes, entre eles Fernanda e Elisandro, reuniu-se, às 13h30, no prédio da Antiga Reitoria e saíram em caminhada silenciosa em direção à Câmara. O ato RACISMO BASTA teve como objetivo aprovar uma moção de repúdio, movida pelo vereador Alexandre Vargas (PRB), aos recentes atos racistas que ocorreram pelo curso de Direito. Quando a passeata chegou à Câmara, o reitor Paulo Afonso Burmann, professores, técnico-administrativos em educação, dirigentes sindicais e ativistas de movimentos sociais, já estavam presentes para compor o ato. A Casa ficou cheia de manifestantes vestindo camisetas vermelhas com a frase “Racismo basta!” (PROGRAD, 2017).

O estudante Elisandro Ferreira, diretamente atingido pelas ofensas racistas, foi recebido pela Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado, quando foi selada uma parceria de resistência e combate ao racismo com aquela Comissão. A Campanha Racismo Basta foi proposta por Elisandro Ferreira e se tornou uma campanha institucional da UFSM.

NARRATIVAS DE UMA PEDAGOGA NEGRA

Neste subitem, as autoras registram suas memórias acerca da Ocupação/2017, ocasião em que estudantes negros reagiram às agressões racistas, ocupando o hall da reitoria. Destacamos que nós, descendentes de homens e mulheres livres no Continente Mãe, obrigados à difícil travessia do Atlântico, carregamos ainda as marcas das dores do racismo na nossa memória ancestral. Ao escrever sobre os ataques racistas ocorridos em 2017, na UFSM, remexo em lembranças interessantes, as quais narro a seguir:

O período das agressões racistas foi um tempo difícil para mim, para arranjar tempo! Tocava meu doutorado, era bolsista na CAED, trabalhava 20 horas, participava de dois grupos de pesquisa: Povo de Clio e GT Negros/NECON. Não conseguia participar diretamente das atividades realizadas para fazer frente a tais ataques, pois precisava cumprir meu horário de trabalho, contudo, na medida do possível, estava lá, acompanhava pelas redes sociais e conversei pessoalmente com os acadêmicos do Direito. Enquanto Movimento Negro, ao nos deparamos

com situações de discurso racista, imediatamente tomamos para nós a bandeira, porque o combate ao racismo é uma luta comunitária, não apenas de todas as negras e todos os negros, como também dos nossos amigos não negros, que estão ao nosso lado. Minha reação frente aos acontecimentos foi pensar que precisávamos construir estratégias de “convencimento” aos racistas, de que a Universidade é também nossa; de que aqui é também nosso lugar, não apenas trabalhando na faxina ou nas cozinhas, preparando gostosas refeições ou erguendo prédios, como pedreiros, mas também sentados em sala de aula, bebendo da fonte da sabedoria, ao lado dos filhos e filhas da elite escravagista, que, desde 1.500, mantêm seus privilégios por terras brasileiras. Por outro lado, assumo minha omissão, quando, do primeiro episódio, ocorrido no mês de agosto, pois, ao tomar conhecimento do mesmo, avaliei que poderia ser alguma forma de disputa, tão própria do sistema capitalista, em que o individualismo e a competição são estimulados. Pensei que, de repente, poderia ser algum estudante com objetivo de barrar os colegas negros, para alguma vaga de estágio ou emprego, em um curso historicamente muito valorizado, como é o Direito. Recordei Drummond: “No meio do caminho tinha uma pedra / Tinha uma pedra no meio do caminho / Tinha uma pedra”. Dou de ombros! Afinal, com elas, podemos erguer arranha-céus, pontes ou cabanas. Afinal, estamos em pleno Século XXI, época de conquistas, de consolidação de justiça social, que chegam e assustam as elites conservadoras. A imagem de minha avó Rita, filha de escravizados, nascida no ventre livre, vem-me à mente, é quase uma violência simbólica. Certa feita, ela foi se aconselhar com Sueli, sua amiga de infância, neta dos senhores de escravos, proprietários da família de vovó, sobre o futuro de sua filha *Bembém*, que resolvera ser professora. Ao ouvi-la, Sueli repreendeu, furiosa: — “Mas o que é isso, Rita? Imagina o desaforo dessa negrinha, querer ser professora, como minha filha? Ela não se enxerga? Ela está pensando estudar no Instituto de Educação, sentar ao lado da minha Alice? Ela que vá ficar na cozinha, que é o seu lugar!”. Minha avó se despediu da amiga, que era uma “quase irmã”, chegou em casa e foi dizendo: — *Bembém*, vai te enxergar, teu lugar é na cozinha!”. No dia seguinte ao episódio ocorrido no DLD (16/09), mesmo estando participando do *Workshop Mulheres Negras em Evidência*, no Auditório da Antiga Reitoria, antes do início do evento, acompanhada de um grupo de pessoas, deslocamo-nos até à sala onde estavam reunidos os estudantes do Direito, para traçarem estratégias de reação ao ataque racista. Éramos um grupo, mas infelizmente não me lembro de todas as pessoas que estavam comigo. Recordo do Sérgio Marques, Sandra Aires e da Clair Côte Real. (MARIA RITA).

No dia 22/11, o Blog Claudemir Pereira trazia a seguinte manchete: “UFSM. 3º caso de racismo provoca a divulgação de duas notas: professores de Ciências Sociais e Reitoria”. Em apenas três meses, pela terceira vez, a Universidade Federal de Santa Maria se vê atacada por racistas. Os episódios já ocorridos estavam sendo investigados, mas ainda sem resultados, quando aconteceu o 3º caso, agora envolvendo estudantes das Ciências Sociais, o que parece uma grande contradição, justamente aquele segmento que parecia ter um bom debate sobre questões de direitos e justiça social. Mergulho mais uma vez em minhas memórias:

Minha primeira impressão foi de surpresa e questionamento. Quem faria isso? Com quais intenções? Jamais passou por minha cabeça que algum estudante das sociais acreditasse no que foi escrito nas paredes. Circulo pelo Prédio 74 - A desde 2009, pouco antes de iniciar o curso de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Semanalmente passo pela sala do NECON. Coordenei o GT Negros, o grupo era pequeno, a adesão era baixa, mas sempre entendi que o motivo era o fato de ser um curso noturno, oferecido a estudantes trabalhadores, ficava difícil comparecer em uma reunião fora do horário das aulas. Logo depois do ocorrido, tinha impressão de que os dias ficaram com mais horas, e, de repente, o prédio passou a ser invadido por nazifascistas, que desfilavam armados pelos corredores. Conversávamos muito, procurando analisar os fatos: comecei a pensar que, naquele espaço por mim ocupado, poderia haver alguém que desejasse me eliminar. Estava no computador, as imagens se expandiam na minha cabeça. Via um grupo de nazifascista no *campus*, Prédio 74-A, subindo a escadaria. Quando me dei conta, estava chaveando a porta, procurando me proteger. Depois disso, resolvi ir pra casa descansar. Era muita paranoia! No dia seguinte, 24/11, resolvi descansar e retornar mais tarde à Universidade. Sempre de ônibus, enquanto lia um artigo, ouvia notícias de uma emissora local. A vontade era pedir para diminuir o volume. Penso que deveria haver alguma legislação sobre volume dos rádios em ônibus, em especial os que fazem a Linha UFSM - Centro, pois, geralmente, os passageiros estão atentos, revisando trabalhos. Eu gostaria de ouvir uma música de fundo tranquila, que me inspirasse e acalmasse! Foi quando o locutor anunciou: “Estudantes e Movimento Negro de Santa Maria ocuparam o prédio da reitoria!”. Um arrepio percorreu minha coluna de cima abaixo. Fui direto para a reitoria, para me inteirar do que estava acontecendo. Ao chegar lá, não permitiram minha entrada. Pediram que eu aguardasse. Enquanto esperava, observei que, no hall da reitoria, um espaço todo envidraçado, os estudantes se movimentavam com pressa,

desempenhando tarefas, tipo “organizando a ocupação”. Chegavam colchões, roupas de cama, enquanto alguns estudantes sentados no chão mexiam em notebooks, e a grande maioria no celular. Não demorou muito, um estudante me avisou que eu poderia entrar pela entrada da garagem, ao lado. Eu nunca havia estado naquele espaço. Alguns meninos e meninas vieram falar comigo, fui me apresentando, a maioria já havia me visto pelo *campus*. Disse que era do Movimento Negro e queria falar com o pessoal do Movimento que estava ali, para ver como poderia contribuir. Eles me responderam que eram eles mesmo. Deram-me uma explicação rápida e me orientaram a acessar a página da Ocupação no Facebook. Foi possível observar que a liderança do movimento era exercida por estes estudantes, que formavam uma comissão. Nenhum deles deliberava nada sozinho, era tudo discutido e decidido no grupo, o que pude confirmar mais tarde. Na mídia, encontrei as notícias da Ocupação, neguei-me a ler os comentários do Facebook, alguns muito agressivos. Fiquei acompanhando de longe, até porque o setor em que era bolsista, a CAED, estava diretamente ligado às Ações Afirmativas, aos cotistas. Nesse período, os estudantes entregaram uma pauta de reivindicações à reitoria, que se mostrou aberta para negociar, contudo permanecia ocupada. Era final de mês, período de fechamento da folha de pagamento, ninguém tinha permissão de entrar no prédio. O pagamento dos servidores, dos bolsistas, dos fornecedores, etc. corria o risco de atrasar; também havia um convênio importante da saúde, que, caso não fosse assinado, colocaria em risco o atendimento de pacientes do Hospital Universitário de Santa Maria - HUSM. Comecei a me preocupar e, à medida que conversava com os estudantes, percebia-os medrosos, falando de ameaças telefônicas, como se houvesse a possibilidade de ocorrer a qualquer momento um atentado. As conversas foram suficientes para ativarem minha *nóia*, que ligou o alerta, em setembro/2016, ao tomar conhecimento do teor do Parecer n.º 01/2016/SGIFES/DEPCONSU/PGF/AGU e do despacho de aprovação do Procurador-Geral Federal, e 04/2016, que trata do “Policimento preventivo e ostensivo por parte da Polícia Militar, nas áreas de domínio das IFES”. Minhas visões aterradoras voltaram! Vi policiais militares montados em possantes cavalos, que, com suas patas, quebravam os vidros do hall da Reitoria, trazendo, nas mãos, cassetetes horripilantes, que desciam com vontade em quem encontrassem pela frente. De repente, os cavaleiros cediam lugar a homens da tropa de choque, equipados de cassetete, munição de borracha, pistola elétrica e escudo. Sequer esperei a cena continuar, levantei-me com intenção de ir até à reitoria. No caminho, encontrei a professora Sílvia Pavão, que sondou se eu poderia conversar com os estudantes, ponderando sobre a desocupação da Reitoria, uma vez que estava

para sair a ordem judicial para desocuparem. Comuniquei-lhe que estava indo conversar com eles, pois achava que esse era meu papel, por ser anciã, além de estar preocupada com a provável reintegração de posse. Convidei a Kelara para ir comigo. Fomos recebidas com certa desconfiança. Os estudantes estavam receosos de que estivéssemos lá para defender a reitoria. Falei da trajetória de aprovação das cotas na Universidade e o quanto me orgulhava de vê-los ali, entretanto, ao mesmo tempo, estava com medo, pois, se fosse usada a força para a saída deles, temia que pudessem se machucar ou estragar algum equipamento, como, por exemplo, algum notebook. Nesse momento, uma estudante de Psicologia, me acusou de estar exercendo uma violência simbólica contra eles. Respondi que não era essa minha intenção, que eu via cada um deles, ali presentes, como se fossem minha neta ou meu neto, os quais muito amava e queria o melhor, porque eu estava com medo que eles pudessem se machucar e pedia que eles discutissem e pensassem em atender à ordem de reintegração de posse. (MARIA RITA).

Para os estudantes, a experiência de ocupar um espaço é momento de aprendizado, de exercício de solidariedade entre eles, de cumprimento a regras estabelecidas, de respeito a seus pares, que participam de diferentes coletivos. No período da Ocupação/2017, segundo matéria veiculada na Revista TXT, os estudantes se organizavam em quatro coletivos: Movimento Liberdade de Rafael Braga, Afronta, DLD e DA Ciências Sociais. É provável que houvesse outros grupos. Particularmente, emocionou-me ao testemunhar nossos jovens tendo voz, dizendo o que desejam, repudiando arbitrariedades, exercitando democracia. É um processo de construção política, que, em determinados momentos, possibilita avanços e, em outros, sugere recuos.

Assim, vamos destacar alguns discursos que estavam nos cartazes:

“A casa grande surta quando a senzala aprende a ler.”;

“Racismo não é opinião. É crime.”;

“Quem cala consente! # UFSM racista”;

“A casa grande surta quando o quilombo entra na universidade.”;

“Povo preto é unido. Povo preto é forte.”.

Destacamos que a busca por afirmação na ancestralidade e na coragem são uma forma de articular algo que estava em andamento. A tentativa é de mostrar as entrelinhas de uma universidade que, há muito tempo, privilegia uma elite intelectual e que, por muito tempo, excluiu os negros de suas classes. Sabemos que a universidade para pretos, pardos e indígenas só se efetivou com as cotas e as Políticas Públicas implantadas a partir da Lei 12.711/2012, bem como com Políticas Públicas paralelas que tentam ampliar a educação, como a Lei 10.639/03.

Segundo Rosane Borges (2017), o racismo no Brasil é produzido nos planos material e simbólico, enquanto as dimensões estrutural/material têm raízes históricas que fornecem a chave de explicação das hierarquias raciais. Considera ela fundamental acompanharmos as dinâmicas das Políticas Sociais, pois o racismo não se apresenta apenas em práticas interpessoais visíveis, mas se faz e refaz por meio das instituições, formando procedimentos automáticos.

Na Figura 3, a seguir, temos um registro fotográfico da “Ocupação da Reitoria”, com cartazes ilustrativos, e as vidraças com cartazes e alguns alunos no espaço interno e externo da Reitoria.

Figura 3: A vidraçaria do hall da Reitoria decorada com cartazes de protesto.



Foto: Maurício Rebelato/RBS TV.

As reivindicações dos estudantes foram classificadas em medidas emergenciais e de médio prazo. Entre as medidas emergenciais a serem adotadas em curto prazo, o Termo de Reintegração (2017) estabelece:

A elaboração de campanha de combate ao racismo em âmbito Municipal; identificação e punição aos autores de manifestações racistas; a elaboração do Código Disciplinar Discente com a participação da comunidade estudantil, e dos estudantes negros nos moldes do Estatuto da Igualdade Social”, dentre outras medidas (2017, p.3).

Entre as pautas de médio prazo, aparecem a implementação de “reserva de vagas na pós-graduação para negros, indígenas, pessoas trans, quilombolas e estudantes internacionais em situação de vulnerabilidade; a implementação da Resolução 02/2015, no tocante à educação das relações étnico-raciais; e, por fim, a inserção de negras e negros nos espaços de atendimento a estudantes” (TERMO DE REINTEGRAÇÃO. 2017, p.3).

No decorrer da Ocupação, representantes do Movimento Negro local estiveram conversando com os estudantes, conforme relato de Isadora Bispo, da organização Ara Dudu. Internamente, na Universidade, foi criada uma Comissão formada por servidores técnico-administrativos, para a qual fui convidada a participar, que tinha por finalidade ouvir os estudantes e encaminhar suas reivindicações. A Comissão foi constituída por Cassiana Marques da Silva, Maiara Oliveira, Valdemir Rodrigues Vieira dos Santos e um representante do Movimento Negro. Os estudantes reivindicavam a nomeação de psicólogos negros; o oferecimento da disciplina de Educação Étnico-Racial; cotas para ingressos nos cursos de pós-graduação, entre outras solicitações.

Conforme o site do G1/RS, a reitoria pediu reintegração de posse, justificando que a ocupação estava trazendo prejuízos à Universidade. O Juiz da 2ª Vara Federal, Jorge Luiz Ledur Brito, deferiu o pedido, ordenando que, após o recebimento da notificação, os estudantes teriam seis horas para desocupar o prédio e, caso não cumprissem, a multa individual seria de R\$ 1.000,00.

A desocupação estava marcada para 14h15min, havia entendido que o horário limite seria 15 horas. Deixei para me deslocar ao *campus*, depois do meio-dia. Estava exausta e nervosa quanto à reintegração de posse. No caminho, recebi um telefonema da Cassiana, perguntando onde

estava. “Vem, me disse ela, a desocupação deverá ocorrer até às 14h15 min”. Estava no ônibus. Cheguei às 13 horas e, à medida que o ônibus se aproximava, ouvia o barulho de tambores e vozes dos estudantes. Eles dançavam freneticamente, cantavam ao som de tambores, eu observava, angustiada, temendo que o hall da reitoria não fosse desocupado, Mentalmente, rezava, pedindo o amparo dos céus e dos deuses! Fiquei ali, observando e rogando que Xangô, nosso Orixá justiceiro, inspirasse aquelas meninas e aqueles meninos a saírem. Roguei à Iansã que os inspirasse. E comecei a chamar todos eles: Ogum, Oxum, Pretos e Pretas Velhas, Sepé Tiarajú, como não conheço de cor o panteão afro-brasileiro, corri para o dos espíritos: Bezerra de Menezes, Joana de Ângelis, Dr. Pithan, Menna Barreto... À medida que rezava e pedia, fui me acalmando, e meu pensamento foi desacelerando. Estava quase chorando, apavorada, com receio que os estudantes insistissem em resistir, pois sabia dos riscos que todos ali estavam correndo. De repente, tive a impressão de que um dos dançantes voara, caindo na entrada principal do prédio, ficando seu corpo metade para dentro, no hall, e metade para fora. Ouvi um grito geral. Alguém identificou o estudante, dizendo: — “é o Fulano e ele tem pressão alta, tem um problema no coração”. Minha Nossa Senhora, pensei. Nesse momento, senti um sopro no meu ouvido e a imagem de uma Preta Velha veio na minha mente, falando: — “Agora eles saem!”.

Corri para junto do menino que estava desacordado, no chão, aplicando-lhe Reiki, enquanto duas moças cuidavam do pulso e dos batimentos cardíacos. A ambulância chegou em poucos segundos, prestou atendimento ao estudante por alguns minutos e, depois, deslocou-se para o HUSM – Hospital Universitário. Nisso, chegou a Cassiana, que me perguntou se eles saíam. Respondi que “sim, pois a turma do outro lado da vida estava a postos, dando-nos uma mão, e já havia nos dado um belo susto!”. Logo, chegaram Maiara, Valdemir e outros servidores. Procurávamos acalmar os estudantes, para que eles pudessem desmontar a Ocupação com sucesso. Fizeram tudo muito rápido, deu tempo de a estudante que foi ao hospital acompanhando o colega voltar e informar que ele estava bem.

Estava tudo pronto para a saída. Os tambores voltaram, cadenciados, não mais frenéticos como antes. Num ato simples, os estudantes deixaram a reitoria de cabeça erguida, proferindo palavras de ordem: “Povo preto unido é povo preto forte / Que não teme a luta, que não teme a morte!”.

NARRATIVAS DE UMA PSICÓLOGA NEGRA

Gostaria de começar minha narrativa agradecendo a oportunidade de ter ido até a reitoria conversar com estas negras e estes negros. Deixo claro, também, que foi um ato de resistência e coragem contra as agressões que vinham acontecendo, e acontecem dentro da UFSM. Muitas vezes, as agressões são forjadas nas entrelinhas, nos não ditos, nos silêncios aterrorizantes. A Universidade e alguns professores tentam mascarar esses sofrimentos pessoais e institucionais, mas isso não é mais possível, pois estes silêncios estão adoecendo muitas negras e muitos negros dentro da Instituição. Há, na UFSM, uma grande concentração de sofrimentos encontrados em nossa sociedade, um deles é o racismo dentro de uma cidade universitária. É como se todos experimentassem o racismo em escala maior ou mais concentrada. Quando fui convidada para conversar com eles dentro da reitoria, encarei o desafio por achar de extrema necessidade escutá-los e tentar dar vazão a tantos sentimentos que estavam circulando naquele momento. Fiquei impressionada com a disposição e capacidade de organização daqueles guerreiros. Comida, roupas, palestras, chamadas para reuniões, para organização do dia seguinte. Na ocasião, saiu na Internet uma informação que os alunos tinham prendido alguém dentro do prédio e estes automaticamente se reuniram para procurar se alguém realmente estava dentro do prédio, constatando-se que era uma fake news, pois não tinha ninguém em lugar algum. Organizamos, então, uma roda de conversas para saber como eles estavam e quais as possibilidades pautadas para permanecer ou desocupar. Todos estavam muito estressados e angustiados pelo processo de ocupação e apreensivos sobre o posicionamento do reitor. As reivindicações estavam sendo apresentadas na tentativa de melhorar a permanência dentro da UFSM e na busca por um posicionamento real e direto do reitor sobre os ataques racistas nos diretórios acadêmicos, pois muitos encaravam o reitor como político, sem assumir uma postura radical em uma universidade onde a elite ainda direciona e dá as cartas sobre quase tudo. Os ocupantes sabiam e relatavam que o reitor não iria se indispor com alguns chefes de centros e alguns professores importantes, que estão na Universidade há muitos anos. Relatavam, também, que as reivindicações já deveriam ter sido atendidas, mas que o reitor se recusava a bater o martelo devido a um desentendimento ocorrido anteriormente. Sabiam que a negociação seria mais complicada e que permanecer por mais tempo seria importante. Todos estavam apreensivos e abriram pauta para decidirem se permaneciam ou retiravam-se. A minha tentativa foi de explicar para eles que a saúde mental deles, dentro de um ambiente de conflito, era o mais

importante. Porque a luta contra o racismo é uma luta diária, longa, talvez para a vida toda. Naquele momento, eles poderiam conseguir algumas reivindicações, mas a trajetória para permanecer seria longa e árdua, necessitando que cada um constatasse seu estado dentro deste processo, para permanecer com as melhores condições possíveis. Todos falaram de sua condição naquele momento e todos avaliaram sua saúde mental para poder permanecer ou sair. Alguns relataram que aguentariam quanto tempo fosse preciso para que as reivindicações fossem atendidas, outros narraram que, como era a primeira vez, não tinham muitas condições psicológicas para permanecerem por muito tempo, mas que fariam o possível pelo grupo. Destaquei que o mais importante não era a saída, e, sim, a coesão e a amizade que estava se formando ali, com este evento. E que todos sairiam mais fortalecidos da ocupação, por criarem um vínculo, um grupo de negros que luta por seus ideais, dentro de um sistema que a todo o momento tenta naturalizar o racismo, como algo normal ou inexistente. E sabemos que isso não é verdade. Entendemos que a ocupação foi uma reação aos atos racistas e ao não posicionamento factual da reitoria imediatamente, uma vez que esta só se posicionou após algumas reivindicações e pressões de alunos, professores, funcionários, etc. As ocupações trouxeram à tona sentimentos e possibilidades que, muitas vezes, parecem fantasmas dentro da UFSM. Ninguém os vê, mas eles estão ali, vivos, latentes, imanentes. Os alunos estavam tentando se defender e criar estratégias melhores para permanecerem na Universidade. Deixo claro, aqui, que é urgente as universidades se posicionarem quanto às desigualdades sociais (evitando, no futuro, ataques às minorias), melhores condições para aqueles que realmente precisam, reorganizando uma universidade para todos e não para apenas uma elite intelectual. A Universidade é para todos. E os que querem ficar possuem os mesmos direitos que os que possuem condições de ficar. Não podemos mais tratar a educação como algo especial para uma pequena burguesia. Temos que expandir e agregar aqueles que estão há muito excluídos do sistema. Gostaria de destacar que a saúde mental de todos os alunos depende de uma maior aceitação das diversidades e das diferenças, pois são estas que mantêm uma sociedade saudável e equilibrada. Considero, também, de extrema importância um olhar mais generoso, dos que estão no poder, para aqueles que clamam por justiça, igualdade e liberdade de expressão, que são fundamentais para uma democracia com equidade. (DANIELA SILVA).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar os lamentáveis episódios ocorridos na UFSM, no segundo semestre de 2017, com uma série de ataques racistas, entendo que esses eventos deveriam ser profundamente analisados. Seriam eles simples ataques racistas, vindo de colegas inconformados com a Política de Cotas, ou já era sinal inicial da forte onda conservadora que domina o Brasil atualmente? Os ataques seguidos desestabilizaram os envolvidos, sem haver tempo para uma resposta rápida dos órgãos investigadores aos responsáveis.

A Polícia Federal-PF não apontava e não sei se os culpados foram descobertos até agora. O curso das investigações, além de lento, foi dificultado pela falta de ferramentas, como, por exemplo, a falta de câmeras, que não existiam ou estavam desligadas. Os estudantes têm uma vida de traumas em decorrência do racismo e estavam insatisfeitos pelos atendimentos psicológicos, denunciando que profissionais brancos não percebem do mesmo ângulo que um profissional negro. Concordo plenamente com os estudantes. Eles reivindicam atendimento por profissionais negros, inclusive, havia um cartaz perguntando: “cadê os psicólogos negros?”. Concordo com os estudantes, mas a resposta deveria iniciar com o levantamento de quantos estudantes negros cursam Psicologia. Quantos psicólogos negros estão formados? Quantos psicólogos negros cursaram mestrado ou doutorado? É preciso abrir concurso para psicólogos, com cotas para negros. O candidato precisará se inscrever, submeter-se à banca, prestar concurso público, isto é, comprovar os requisitos exigidos no edital do concurso.

A reivindicação dos estudantes era pelo cumprimento da Lei 10.639/03, que não se aplica ao ensino superior. Na verdade, penso que eles queriam se referir à Resolução 02/2015, que prevê a inclusão de conteúdos do eixo de direitos humanos: relações raciais, diversidade, direitos humanos, educação ambiental e cidadania. A temática é atual, pede preparo e pressa, pois os estudantes das licenciaturas precisarão desta base, para poderem atuar no ensino básico. Quanto à implementação da Política de Cotas nos cursos de pós-graduação, avalio ser uma medida aguardada com ansiedade por toda a comunidade negra. Meu objetivo não era avaliar as reivindicações apresentadas pelos “ocupantes, mas percebe-se que nossos estudantes têm pela frente um caminho desafiador a conhecer, em primeiro lugar se apropriando do mundo da academia, realizando o processo de “afiliação” à Universidade, como denomina Coulon (2008).

Acompanhar o processo de Ocupação/2017 foi momento de aprendizado, satisfação e medo. Aprendizado com o modo como os estudantes se articulavam, com uma liderança compartilhada, em que todos falavam e eram ouvidos. Satisfação ao observar os cotistas usufruindo de seu lugar de fala, num espaço que, até pouco tempo atrás, não tinham acesso. Meu sentimento era o de que nossa luta valeu, afinal, agora, eles estão na Universidade, e de medo, caso os estudantes continuassem insistindo na ocupação, exigindo respostas que poderiam vir somente a médio ou longo prazo, e a possibilidade de intervenção militar, com riscos de saírem machucados, ou o que é muito pior: de perderem a vaga para estudar em uma das 25 melhores universidades do Brasil.

A Ocupação/2017 foi notícia em todo o Brasil, não apenas nas regiões mais afastadas, veiculada por pessoas que reproduzem notícias em seus Blogs, como também por grandes jornais, como G1, Estadão, Folha de São Paulo. O que chama atenção é que é sempre a mesma notícia, tipo recorta e cola. Não encontrei comentários ou críticas sobre a ocupação ou sobre os motivos que levaram a ela, tanto é que as referências usadas são de sites da internet.

Ao conversar com estudantes e ouvir seus relatos, percebe-se o quanto as ofensas racistas magoaram alguns estudantes, levando-os às lágrimas, ao desejo de deixarem de estudar. Não consigo entender, para mim é paradoxal. Nascermos e nos criamos nas periferias, somos perseguidos e confundidos com delinquentes, já estava mais do que na hora de termos desenvolvido uma carapaça de proteção! Está mais do que na hora de vestir, em alguns momentos, a “capa de invisibilidade”, do Harry Potter! Afinal, somos fortes e não tememos nem a luta nem a morte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, R. **Esboço de um Tempo Presente**. Rio de Janeiro: Malê Editora, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

_____. 2ª Vara Federal de Santa Maria. **Reintegração/Manutenção de Posse nº 5012723-55.2017.4.04.7102/RS**. Autor: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. RÉU: Movimento dos Alunos Ocupantes do Prédio da Reitoria da UFSM. Santa Maria.RS. em 29 de novembro de 2017.

COULON, A. **A Condição do Estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLORES, Mariana. **Ato “Racismo BASTA” lota Câmara dos Vereadores de Santa Maria**, 25 de outubro de 2017. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/2017/10/25/ato-racismo-basta-lota-camara-dos-vereadores-de-santa-maria/>>.

G1. **UFSM pede reintegração de posse de reitoria ocupada por estudantes que protestam contra racismo**. 29 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/ufsm-pede-reintegracao-de-posse-de-reitoria-ocupada-por-estudantes-que-protestam-contra-racismo.ghtml>>.

MARTINS, Marcelo. **Reitoria da UFSM é ocupada por estudantes que protestam contra casos de racismo e apologia ao nazismo**. 25 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/11/reitoria-da-ufsm-e-ocupada-por-estudantes-que-protestam-contra-casos-de-racismo-e-apologia-ao-nazismo-cjafgaktf0f5t01nplnk1x3a8.html>>.

NAGEL, Luciano. **Após ordem da Justiça, estudantes desocupam reitoria de universidade no Rio Grande do Sul**. 01 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/12/01/apos-ordem-da-justica-estudantes-desocupam-reitoria-de-universidade-gaucha.htm>>.

PEREIRA, Claudemir. UFSM. **3º caso de racismo provoca a divulgação de duas notas: professores de Ciências Sociais e Reitoria**. 22 de novembro de 2017. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/midia/?p=42241>>.

TELLES, Flávia. **Estudantes negros ocupam reitoria da UFSM contra o racismo na universidade, no RS**. 04 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://esquerdadia-rio.com.br/Estudantes-negros-ocupam-reitoria-da-UFSM-contra-o-racismo-na-universidade-no-RS>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Comissão negocia com estudantes que ocupam prédio da Administração Central**. 28 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/2017/11/28/comissao-negocia-com-estudantes-que-ocupam-predio-da-administracao-central/>>.

9. O AFIRME E A POLÍTICA DE COTAS NA UFSM

Maria Rita Py Dutra⁵⁴

RESUMO

Este capítulo é um recorte da pesquisa de doutorado da autora, que teve por título “Cotistas Negros da UFSM e o Mundo do Trabalho”, cuja questão norteadora foi “em que medida ter ingressado como cotista negro no Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social da UFSM, no período de 2008 a 2015, interferiu na inserção no mundo do trabalho desses estudantes, após suas formaturas?”. O objetivo geral da pesquisa foi compreender os desafios enfrentados por cotistas negros, formados na UFSM, para inserção no mundo do trabalho. Dentre os objetivos específicos, a autora resgatou a trajetória de implantação da Política de Cotas na UFSM, momento em que o Observatório de Ações Afirmativas – Afirme destacou-se ao acompanhar os cotistas e fornecer minucioso banco de dados por meio de Relatórios Anuais do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, com elementos sobre ingressantes e egressos da Universidade desde 2008, ano de implantação da Política de Cotas. Ao marcarmos os 10 anos da Política de Cotas na UFSM, este artigo tem por objetivo registrar relatos de vida de colaboradores da pesquisa e socializar a experiência da autora com o Afirme.

Palavras Chave: Cotistas Negros; Política de Cotas; Afirme; UFSM.

⁵⁴ A autora é Doutora em Educação pelo PPGE/UFSM; Mestra em Ciências Sociais pelo PPGC-Sociais da UFSM; Professora da rede pública estadual.

INTRODUÇÃO

Em novembro do ano 2001, a Assembleia Estadual do Rio de Janeiro aprovou cotas de até 40% para pretos e pardos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). A Universidade de Brasília foi a primeira Instituição de Ensino Superior (IES) Federal a adotar o sistema de cotas, no segundo semestre de 2004, para ingresso de alunos negros. Esse fato ocupou os espaços da mídia, em virtude de dois irmãos gêmeos buscarem a inscrição pelo sistema de cotas, sendo um aceito e o outro não, o que gerou a consulta sobre a constitucionalidade da Política de Cotas ao STF, apreciado e julgado 10 anos depois.

Na Universidade Federal de Santa Maria, as discussões sobre adoção de cotas para acesso ao Ensino Superior iniciaram com a professora Carmen Deleacil Ribeiro Gavioli, no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB. Em março de 2006, o Reitor Clovis Silva Lima incumbiu o professor Jorge Luiz da Cunha, Pró-Reitor de Graduação, de elaborar um estudo para implantação de uma proposta de acesso ao Ensino Superior por meio de cotas. Um ano depois, foi aprovado o “Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social”, que, com prazo de 10 anos para atingir os percentuais desejados, deveria contemplar afro-brasileiros, pessoas com necessidades especiais, alunos de escolas públicas e indígenas.

PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DE INCLUSÃO RACIAL E SOCIAL

A proposta de Resolução 011/2007, elaborada pelas professoras Deisy de Freitas Lima Ventura e Jânia Maria Lopes Saldanha, do Curso de Direito, e apreciada na 704ª Sessão Plenária do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE, no dia 13 de julho de 2007, foi aprovada na íntegra pela diferença de um voto (19 X 18), instituindo, a partir daí, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social na UFSM, para o período de 10 anos (2007 – 2017).

A Resolução 011/2007 previa 10% das vagas para candidatos afro-brasileiros, denominados como Cota A, no vestibular de Janeiro/2008,

chegando a 15% em 2013; 5% de vagas para candidatos portadores de necessidades especiais, a chamada Cota B; 20% das vagas para alunos provenientes de escolas públicas – EP, denominados como Cota C; e 5 vagas suplementares para indígenas, denominados como Cota D, progredindo gradualmente para 8 vagas, em 2009, e 14 vagas, em 2012. Ficou estabelecido que, no ato de inscrição para o vestibular, o candidato cotista deveria fazer sua autodeclaração racial.

Cabe registrar que a professora Jânia Maria Lopes Saldanha representou a UFSM nos debates sobre Política de Cotas, quando da arguição da inconstitucionalidade das cotas no STF. Ela argumentou que o impacto da adoção de Políticas Afirmativas vinha sendo positivo, assegurando “uma maior democratização do acesso à universidade pública”, sustentando que:

(...) Falar em Ações Afirmativas é falar em luta por reconhecimento, que é a luta contra qualquer violação à dignidade e à honra. Disse ainda que, do quadro de aproximadamente 1.200 docentes, menos de 1% são negros, e que o percentual, no conjunto de alunos, historicamente, foi muito diminuto, praticamente igual a zero, sobretudo nos cursos considerados “nobres”, como Medicina, Direito e Engenharia. (STF. 2012, p.31).

No seu pronunciamento, a professora Jânia apresentou os tipos de Cotas (A-B-C-D) previstas na Resolução 011/07, e a indicação da criação de uma comissão de acompanhamento das ações relacionadas ao programa, para avaliar os resultados e propor possíveis ajustes. Esta comissão foi denominada de AFIRME - Observatório de Ações Afirmativas para Acesso e Permanência nas Universidades Públicas da América do Sul, e já estava em funcionamento desde setembro de 2006, por ocasião do I Seminário Internacional Ações Afirmativas e Educação Superior na América Latina. Inicialmente, o Observatório esteve vinculado ao Curso de Mestrado em Integração Latino Americana (MILA) do Centro de Ciências Sociais e Humanas e, mais tarde, à Pró-Reitoria de Graduação.

Os objetivos do AFIRME — de acompanhar, identificar desvios e propor ajustes às Ações Afirmativas — têm sido amplamente alcançados, tornando-se uma referência nacional na temática, publicizando informações, constituindo-se como um espaço democrático de apoio não somente aos cotistas, como também aos pesquisadores.

Destaco que os dados numéricos utilizados na minha pesquisa de doutorado, “Cotistas Negros da UFSM e o Mundo do Trabalho”, com referência aos estudantes matriculados nos *campi* de Santa Maria, Frederico Westphalen, Palmeiras das Missões ou Cachoeira do Sul, foram todos colhidos no site do Afirme – e estão à disposição de quem desejar⁵⁵. Nem sempre os pesquisadores encontram as informações com facilidade, como registrou Valentim (2012, p. 36-37), doutoranda da UERJ que, mesmo tendo sido professora substituta na instituição de 2006 a 2009, relatou as dificuldades para acessar informações sobre cotistas daquela universidade.

O Afirme trouxe a Santa Maria o professor José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília, para participar do II Seminário sobre Ações Afirmativas, em 30 de maio de 2007. Foi um período de intensos debates e encontros tanto com estudiosos que defendiam a Política de Cotas quanto com contrários. Em junho de 2007, pouco antes da assembleia do CEPE, o MILA promoveu o Seminário Especial Educação para Cultura e a Diversidade no Processo de Integração da América Latina. Por sua vez, a PROGRAD promoveu a conferência Experiências de Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras. Estávamos prontos para o embate final, travado em 13 de julho/2007, na arena do CEPE, quando a proposta foi aprovada pela diferença de apenas um voto!

Nas Disposições Transitórias da Resolução 011/2007, havia previsão de que, nos últimos cinco anos do programa, a UFSM destinaria 40% de suas vagas aos cotistas, além de, em 2008, permitir a inscrição de cotistas egressos de escolas públicas, que tivessem cursado um ano do Ensino Médio, em escola particular.

No período da aprovação do sistema de cotas na UFSM, instalou-se, no país, um clima de intensos debates, com questionamentos sobre a constitucionalidade das cotas, e a questão que se impunha era: “cotas ferem ou não ferem a Constituição Federal?”. Graças à ação ajuizada pelo DEM, contra a Política de Cotas adotada pela Universidade de Brasília (UnB) no ano de 2003, o Supremo Tribunal Federal (STF) teve que se posicionar e, por unanimidade, em votação memorável no mês de abril de 2012, quase 10 anos depois, foi favorável à adoção desta Política, ratificando que as cotas vieram para corrigir distorções (STF, 2012).

55 Com a criação da CAED - Coordenadoria de Ações Educacionais, pode-se encontrar informações do Afirme, no seguinte endereço: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/afirme/>.

A consequência da aprovação da constitucionalidade das cotas pelo STF foi a aprovação, em 07 de agosto de 2012, no Senado, do Projeto de Lei Constitucional 180/2008⁵⁶, um projeto que estava engavetado e que tramitava na casa desde 1999, dispondo sobre a obrigatoriedade de 50% das vagas em universidades federais para cotas raciais e sociais.

Apesar dos protestos, dos debates e das ofensas contra a Política de Cotas Raciais para ingresso no ensino superior e apoiados pela imprensa⁵⁷, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.711 (Lei das Cotas), em 29 de agosto de 2012.

A Lei das Cotas estabeleceu o sistema de cotas sociais e raciais para ingresso em Universidades Públicas Federais e em Institutos Técnicos Federais de todo o país, com previsão de, no mínimo, 50% de vagas, por curso e turno, para estudantes oriundos de escolas públicas (EP) de nível médio, para acesso ao ensino superior, como também dos originários do ensino fundamental, para ingresso nos Institutos Técnicos. Além disso, reservou vagas para estudantes negros, pardos e indígenas (PPI), de acordo com o percentual populacional local dessas etnias, definindo que a nota do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem poderia ser utilizada como critério para ingresso no ensino superior.

Na UFSM, apesar do posicionamento favorável do DCE, de ajustes imediatos já no vestibular 2013, a adesão total à Lei das Cotas aconteceu no Ingresso/2015, quando, na reunião extraordinária do CEPE, de maio/2014, foram aprovados o aumento para 50% de cotas para alunos de escolas públicas e a adesão ao Sistema de Seleção Unificado (SISU), do MEC, extinguindo o vestibular da UFSM, resultado que provocou reação de pais, alunos, professores, proprietários de cursinhos privados

56 BRASIL. **Lei 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. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>.

57 Apesar da vigência da Lei das Cotas, a imprensa continua se posicionando, como foi o caso do jornal Folha de São Paulo, que, em agosto/2014, lançou uma peça publicitária sobre temas polêmicos: “O Que a Folha Pensa”. Sobre cotas raciais, declara: “não deve haver reserva de vagas a partir de critérios raciais, seja na educação ou no serviço público. Mas são bem-vindas experiências baseadas em critérios sociais objetivos, como renda ou escola de origem. A Folha é contra as cotas raciais”. A apresentadora, uma modelo negra, usando cabelo black, conclui: “Eu Também!”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LcdMh_ZOtw. Acesso em: 15 jun. 2016.

e empresariado, que promoveram passeata e ato público de protesto na Praça Saldanha Marinho, no dia 28/05⁵⁸.

Na assembleia do CEPE, ficou definido que 60% das vagas reservadas a cotistas ficariam com alunos oriundos de escolas públicas (Cota EP), sendo a metade destinada a Cota Social (EP1) — os alunos com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos — e EP2 — candidatos com renda superior a 1,5 salários mínimos. Os demais 40% seriam destinados a pretos, pardos e indígenas (Cota EPA), classificados em EPA1, para alunos com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos; e EPA2, para candidatos com renda familiar per capita superior a 1,5 salários mínimos. Para a cota de pessoa portadora de necessidades especiais - Cota B, ficou 5% de vagas e 14 vagas para indígenas.

São novos tempos, em que os movimentos sociais, salientando o Movimento Social Negro, acompanham o atendimento de suas reivindicações, e a universidade pública começa a se pintar de povo, conforme pichação em um muro, próximo ao *campus* da UFSM. Considero que fui agraciada pelas forças do universo, por ter participado dos debates iniciais para implantação da Política de Cotas na UFSM, como suplente do professor e amigo Dr. Dilmar Luiz Lopes, na época representante da Coordenadoria de Políticas Públicas para a Comunidade Negra, da Secretaria de Assistência Social, Cidadania e Direitos Humanos/ Prefeitura de Santa Maria, em uma comissão nomeada pelo então Reitor Clóvis Lima, justamente para iniciar o debate sobre a implantação da Política de Cotas.

A COMISSÃO DE IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Diz o bom senso que, em qualquer processo seletivo por cotas raciais, deve haver previsão de mecanismos de controle e fiscalização da autodeclaração dos candidatos, não apenas assegurando que o gestor cumpra seu dever de zelar pelo interesse público, como também evitando a burla de uma Política Pública. Em recente pesquisa, Santos (2015, p. 240)

58 PEREIRA, Claudemir. **PROTESTO. Mobilização reivindica manutenção do Vestibular na UFSM.** Entidades vão entrar na Justiça, 29 de maio de 2014. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/midia/?p=16762>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

registrou relatos em que estudantes não negros, para se beneficiarem do sistema de cotas, recorreram a bronzeamento artificial ou maquiagem. A categoria racial parda é a que recebe maiores denúncias, uma vez que brancos e pretos são fenotipicamente identificáveis, já pardos podem recair em fraude deliberadamente construída – a chamada “afroconveniência”, como declarou Rodrigo Ednilson de Jesus, professor da Faculdade de Educação e coordenador do Programa de Ações Afirmativas da UFMG, à Cruz (2016), do Geledés.

Na UFSM, a Comissão de Implementação e Acompanhamento foi criada em 2007, com a finalidade de preservar o programa das Ações Afirmativas. Os candidatos afro-brasileiros⁵⁹ passavam pela Comissão para assinar a autodeclaração. A entrevista era gravada com objetivo de averiguar os sinais fenotípicos do candidato e ouvir suas histórias de vida. No caso de haver alguma incoerência ou dúvida, a Comissão poderia, inclusive, sugerir o cancelamento da matrícula.

O Observatório de Ações Afirmativas - AFIRME disponibilizava, em seu site, dados numéricos, fornecidos pela COPERVES, que muito contribuíram com minha pesquisa. No período de 2008 a 2015, conforme levantamento realizado pelo Centro de Processamento de Dados (CPD) da Universidade, a Política de Cotas garantiu o acesso de 9.286 estudantes cotistas, dos quais 2.204 se autodeclararam negros (23,73% cotistas), e 6.769 estudantes ingressaram pela modalidade Cotista EP - Escola Pública (72,89%). Entre cotistas com deficiência, houve 267 ingressantes, além da reserva de 46 vagas para estudantes indígenas aldeados. Ao observar a Tabela 1, a seguir, percebe-se um aumento de ingressantes negros, exceto no ano de 2013, ano que marcou a adesão da UFSM à Lei 12.711/12. Apesar de o percentual de ingressantes cotistas negros ter crescido, ainda se encontra distante da meta prevista, de 40% de vagas para cotistas negros.

A tabela a seguir discrimina a entrada de cotistas na UFSM de 2008 a 2015, por modalidade, havendo três colunas referentes a cotistas negros: Cota A, EPIA e EP2A, além de apresentar os totais de cada modalidade de cota.

59 O Movimento Negro aconselhou o emprego da expressão afro-brasileiro para se referir a quem nasce no Brasil e possui ascendência africana e negro para indicar uma categoria racial, baseada no fenótipo e na identificação de traços culturais de matriz africana (RELATÓRIO ANUAL, 2008-2011, p. 6).

Tabela 1 – Ingressantes por cota e ano na UFSM, de 2008 a 2015.

ANO DE INGRESSO	A	B	C	D	EP1	EP2	EP1A	EP2A	TOTAL***	%
2008*	61	10	428	-	-	-	-	-	499	-
2009*	276	48	604	2	-	-	-	-	930	-
2010*	220	44	695	3	-	-	-	-	962	-
2011*	299	46	869	-	-	-	-	-	1214	-
2012*	313	36	926	5	-	-	-	-	1280	-
2013	-	21	-	7	474	645	166	115	1428	-
2014	-	17	-	9	434	426	190	123	1199	-
2015**	-	45	-	20	642	626	240	201	1774	-
TOTAL	1169	267	3522	46	1550	1697	596	439	9286	-
TOTAL (%)	12,59	2,87	37,93	0,49	16,7	18,27	6,42	4,43	100	-

Fonte: Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social: relatório de dados 2015 (dez/2015, p. 13) – CPD 2015.

(*) Certames regidos pelo acesso Res. 011/2007. (**) Ingresso Presencial. (***) Somatório total do ano.

Percebe-se que, dos 9.286 estudantes que ingressaram de 2008 até 2015, 6.769 eram estudantes originários de escolas públicas e 2.204 eram cotistas raciais, sendo que, destes, 1.169 ingressaram pela Cota A (afro-brasileiros) e 1035, PPI, pela modalidade EP1A e EP2A, a partir da aprovação da Lei de Cotas, em 2012.

O IMPACTO DO INGRESSO

Ao acessar o ensino superior, os filhos das classes trabalhadoras romperam com a lógica da estrutura de poder dominante, passando a usufruir de um quantum de capital até então interdito a eles e suas famílias. No decorrer da pesquisa, ouvi relatos de vida dos colaboradores, registrando serem os primeiros membros da família a conquistar um título universitário:

Sou o primeiro negro da minha família a completar o ensino superior. O meu pai, que é funcionário público, ele não terminou o segundo grau. A minha mãe falecida, ela não terminou o 1º grau. Os meus irmãos, com muito esforço do meu pai e da minha mãe, conseguiram terminar o segundo grau. (ODÉ, HISTÓRIA).

Meu pai, são nove irmãos. Um só tinha ensino superior, porque eles, quando saíam do colégio, eles não tinham estímulo para estudar. Tem que trabalhar! Tem que sustentar! Teu lugar não era estudando (...). Sim, fui o primeiro que me formei. (AGOTIME, ENFERMEIRO).

E se eu for pegar a minha família ao todo por parte de pai, acho que eu sou o único com nível superior, na família do meu pai. Da minha mãe, já tem um primo meu que faz administração, mas na família do meu pai, que é a família maior, eu sou o único da família: negro que tem curso superior. Os meus outros parentes, acho que ninguém estuda, talvez até não tenham concluído o II Grau (MULALO, CIÊNCIAS SOCIAIS).

Para estudantes negros, o desafio não estava somente em superar o vestibular, mas em vencer distâncias físicas, como foi o caso de Mulalo (Ciências Sociais), que residia em um distrito afastado:

(...) Foi difícil, porque eu morava na Boca do Monte, e a graduação era lá em Camobi. Eu comprei uma moto, fiz toda a graduação de moto. Ia da Boca do Monte até o serviço, do serviço à faculdade, e da faculdade pra Boca do Monte. Da Universidade, dava 29 Km: 29 pra ir e 29 pra voltar (MULALO, CIÊNCIAS SOCIAIS).

Mulalo (Ciências Sociais) venceu distâncias e, no dia da formatura, convidou apenas a mãe para acompanhá-lo, sua grande incentivadora, responsável por obter o diploma, agora em suas mãos.

A escola não favorece ou promove a mobilidade social, escreve Trautenberg (2004, p. 12), pois a ideia era que competia à família transmitir a seus herdeiros o capital não somente financeiro, mas também cultural, e famílias das classes trabalhadoras não detêm estes capitais. Por outro lado, Bourdieu e Champagne (1997, p. 482-483) alertam que a democratização do acesso ao ensino superior poderá alterar o valor econômico e simbólico dos diplomas, com risco de desvalorização de tais títulos, à

medida que ocorra uma invasão de estudantes da classe trabalhadora, em busca de graduação em nível superior.

O impacto de chegada à UFSM foi registrado pelos calouros de forma diferenciada, conforme registro dos relatos dos colaboradores de Dutra (2018). Para Layla (fisioterapeuta), estudante residente na capital, o início de sua vida acadêmica foi regado com muitas lágrimas, saudades e expectativas:

Na primeira semana que eu passei, que eu entrei (no curso), eu parecia uma criança numa loja de doces. Eu olhava assim: — Gente! Em qual momento que eu não virei mais uma empregada doméstica? Porque a minha mãe é, e não vem com essa aí, mas é um emprego digno! Ninguém tá falando que não é digno, (...) mas nenhuma pessoa de família branca e rica quer que sua filha seja uma empregada doméstica! Não estamos falando de dignidade. Estou falando de mudar a história, então eu agradeço muito à minha irmã, que me fez mudar isso, sabe?. (LAYLA, FISIOTERAPEUTA).

Com a Política de Cotas, a rotina social do ambiente universitário passou pelo impacto da chegada de pessoas com características étnicas e culturais diferenciadas. Ao mesmo tempo, os novos estudantes vivenciam sentimentos distintos. Odé (História) ingressou em 2009, como cotista. Apesar de não conhecer profundamente a temática Política de Cotas, Odé confessa que não se identificava como negro, da maneira como se percebe hoje, mas se sentiu contemplado pela Política, como registra Dutra (2018, p. 140): “hoje eu me compreendo, eu me identifico e eu tenho a compreensão de consciência de que eu sou negro. Mas isso eu fui aprender muito depois. Então, quando eu marquei, eu marquei para cota de afro-brasileiro”. narra Odé, que, ao ingressar na UFSM, ficou deslumbrado:

Quando eu adentro à Universidade, eu acho, vindo do interior, eu não conhecia uma universidade com mais de 20 mil pessoas. Eu fico num primeiro momento deslumbrado, e num curso onde as pessoas são extremamente eruditas, porque têm uma carga de leitura muito maior, eu fiquei completamente deslumbrado, mas ainda assim eu tinha uma inquietude: — Por que só tem brancos aqui? Por que no ano que eu entrei, por que eu sou o primeiro cotista do curso de História, negro, a se formar? Na minha turma tinha a Juliana que faleceu, então eu sou o único cotista a estar formado pelas cotas, da UFSM, da primeira turma (...).

Logo que eu entro, percebo que não tem nenhum negro, aí que eu encontro duas pesquisadoras negras, que são a X e Y, que é quando eu vou estagiar no Museu Treze de Maio, na cadeira de Educação Patrimonial, e lá eu encontro a minha primeira referência de intelectual negro. (ODÉ, ENTREVISTA EM 09/02/2017).

Odé (História) passou pelo período de estranhamento do espaço universitário. Ao empregar o termo “deslumbrado” para definir suas percepções, vai ao encontro das conclusões de Coulon (2008) sobre a condição de estudante ao ingressar na vida universitária.

As preocupações de Idia (Sociologia), no início do curso, diziam respeito a como se vestir, como se apresentar frente aos colegas, consciente de que participava de outro campo social:

Como uma mulher muito pobre, eu sempre pensava “como eu vou chegar na Universidade?”. Eu não tenho roupa, eu não tenho calçado, eu não tenho dinheiro para as passagens. Eu trabalho. Eu saio do município (escola), pego faxina, saio das faxinas, vou pra Universidade. Chegando lá, eu me deparava com as minhas colegas alemãs, descendentes de alemães, descendentes de italianos, de chinelo, de *crock*, mas por que eu não posso? Uma negra de chinelo é empregada doméstica, uma italiana, uma alemã, descendente de alemães, de italiana, é uma filha de colono? É filha de empresário (...). E daí eu vi de que nós não precisamos... Não é a roupa que nos faz, não são os calçados, mas sim o nosso conhecimento e a maneira como nos tratamos. (IDIA, SOCIOLOGIA).

Idia parou de estudar em 1991, quando concluiu o Ensino Médio. Agora, ao retornar aos bancos escolares, sentiu uma estrondosa diferença, com conteúdos totalmente desconhecidos, sentiu dificuldades em diferenciar marxistas e weberianos, sendo, por isso, muito cobrada:

Eu tive um professor, no primeiro semestre (...) que me deu nota zero na primeira prova que eu fiz (...), porque eu não tinha um raciocínio lógico, essa foi uma dificuldade. (...) Eu agora não vou comentar o nome, porque agora não faz mais diferença, mas ele me disse: — Idia, tu não tens condições de estar aqui na Federal. Eu disse: — Por que eu tirei zero? Porque eu acompanhava as aulas e coloquei na prova o que ele comentava, ou o que eu entendia do que ele dizia. E ele me disse: — tu não tens raciocínio lógico. Tua prova não tem lógica. E eu até pensei em desistir do curso no primeiro semestre. Mas eu tenho outra professora, (...), e

ela me disse: — Supera, criatura! A gente tem que superar as adversidades. Mostra pra ele que tu tens condições. Que tu és possuidora de raciocínio lógico. Se tu chegaste aqui, na Universidade, prestaste vestibular e passaste em todas as outras disciplinas do primeiro semestre, é porque tu tens condições. Tenha coragem, luta! E foi o que eu fiz. (IDIA, SOCIOLOGIA).

A narrativa de Idia possibilita que identifiquemos os dois tipos clássicos de professores: a empática, que a estimulou a não desistir e enfrentar as dificuldades inerentes ao reinício dos estudos, e o professor inconformado, que, após o fracasso da estudante na primeira prova, rotulou-a como incapaz de frequentar o curso. Meu questionamento é sobre as razões que levaram o professor a afirmar, à estudante negra com mais de 40 anos, que o lugar dela não era na Federal por não pensar logicamente. Sou forçada a afirmar que é o racismo que faz com que pessoas tenham reações como estas; é o fato de o negro começar a ocupar espaços, até então interditos para ele, que provoca tais reações. Os *campi* das universidades federais, até início dos anos 2000, eram ocupados por 97% de estudantes brancos. Ninguém questionava o porquê da ausência de negros ou indígenas. Suponho, também, que a presença de mulheres negras, maduras, estudando em um curso noturno, tenha causado estranhamento para o tal professor.

AS COTAS NA VIDA DOS COTISTAS

Após a aprovação no vestibular, Kadija (Ciências Sociais) percebeu que passou a ser tratada com mais consideração pelos clientes do escritório onde trabalhava, inclusive alguns passaram a cumprimentá-la. Para Ayo (Relações Públicas), ter sido cotista contribuiu para sua autoafirmação, pois costumava dizer que havia sido cotista ao iniciar estágios.

Agotime (Enfermagem) pondera que ter sido cotista na UFSM ajudou sua vida e seu trabalho, pois concorreu como cotista nos dois certames:

Foi a porta que me abriu para o mundo. Não só ali na entrada, na Universidade, como a entrada no mercado de trabalho, agora. As cotas foram um divisor de águas na minha vida. Não tem como definir como outra coisa assim, porque realmente foi minha entrada na Universidade através das cotas e, depois, a entrada no mercado de trabalho, pelas cotas. (AGOTIME, ENFERMAGEM).

Conforme Jamila (Serviço Social), as cotas abriram novos caminhos. Ela considera que o cotista deveria divulgar sua condição de cotista. Jamila sempre declara que foi estudante cotista da UFSM, como motivo de orgulho.

Erradicar desigualdades sociais e étnico-raciais e democratizar o acesso ao ensino superior são objetivos da Política de Dotas na UFSM. É nesse clima que Jamila (Serviço Social) fala do orgulho que sente por sua cor e por suas conquistas, não somente como mecanismo de autoafirmação, mas também para contribuir com outras pessoas negras, para que sejam capazes de superar as barreiras do preconceito e do racismo. Ela tem consciência de seu papel na sociedade, influenciando negros e não negros:

(...) Sempre, aonde vou, levo a questão de ser cotista, porque pra mim é um orgulho, é uma bandeira, é uma luta que representa tudo isso. Cada cotista da Universidade acho que tem que difundir isso, para que as pessoas introjetem isso, para que, na sociedade, não seja diferente ser cotista, pra legitimar! Então eu sempre levei assim, então quanto a ser cotista, claro, tive muitas divergências, tive muitos discursos. O que as pessoas acham é que a gente está se vitimizando, tudo, mas eu sempre entro pro debate. Eu acho que a gente não pode ficar atrás e achar porque foi cotista, não! Tem que ter orgulho de ser cotista e tem que ter toda uma luta, saber que isso foi uma luta, uma bandeira. (JAMILA, SERVIÇO SOCIAL).

A vitimização é uma acusação frequentemente atribuída aos negros, em especial nas redes sociais: “estão se fazendo de coitadinhos!”; “são vítimas!”; “estão culpando os brancos, mas eu não escravizei ninguém!”; “chega de mimimi!”. As justificativas parecem estar prontas: “caso se esforçassem, trabalhassem ou dessem o melhor de si, isso não aconteceria!” Para D’Adesky (1997, p. 91), as raízes de tais acusações estariam no sentimento de desvalorização pessoal dos negros, em virtude da negação dos elementos da cosmovisão africana, considerados como inferiores pelos colonizadores, para legitimar e justificar a dominação.

Fanon (2008, p. 133) atribui o sentimento de inferiorização dos antilhanos à educação ministrada nas colônias, centrada em elementos franceses, que propiciava ao estudante antilhano se identificar com o colonizador, considerando-o civilizador, enquanto julgava seus vizinhos senegaleses como selvagens. O martinicano pensava e compreendia o mundo como se fosse um branco, agia e refletia como um francês, e

somente se perceberá preto quando chegar à Europa e alguém falar de pretos perto dele. Aí entenderá que essa pessoa está se referindo tanto a ele quanto ao senegalês.

Semelhante à Jamila, Anaya (Veterinária) reconhece a contribuição da Política de Cotas em sua vida e propõe-se sempre a afirmar esta Política, identificando-se como estudante cotista negra:

Ter sido estudante, de uma maneira geral, contribuiu, mas é uma coisa que eu sempre vou levar pra minha vida, que eu sempre vou falar, no espaço que eu estiver, que eu fui cotista. Estou no doutorado, porque eu acessei, através do sistema de cotas, a universidade. Independente se eu poderia ter entrado sem ou com. Eu acessei através do programa de cotas. Eu acho que isso é uma coisa que, pra mim, foi definitivo e eu sei que é pra muitos jovens. Tem vários cursos, assim que, talvez se não fosse dessa maneira, não conseguiriam se inserir. (ANAYA, VETERINÁRIA).

Odé (História), entusiasmado com a Política de Cotas, já percebe o ingresso de alunos negros no curso de História, o que considera fundamental. Atinuké tem dúvidas se, no momento do ingresso, no seu primeiro emprego, houve influência pelo fato de ter sido cotista, contudo percebeu que o que pesou foi o fato de ter estudado na UFSM, destacando a importância de ter construído um bom currículo, pois, mesmo sendo uma estudante trabalhadora, participou de diversos grupos de pesquisa.

As cotas para acesso ao ensino superior foram apenas o primeiro passo rumo ao futuro, na vida de alguns estudantes, como relata Odé, no momento cursando doutorado em História, pois percebeu a necessidade de especialistas na temática da religiosidade afro-brasileira. Ele pretende seguir a carreira historiográfica:

Eu acho que o fato de eu estar fazendo agora o doutorado é o que eu estou tentando me especializar em determinada área, pois acredito que temos uma lacuna na História, que é estudar a religiosidade afro-brasileira. As minhas estratégias, digamos assim, são estar cada dia mais especialista na minha área, ou seja, estudando as religiões de matriz africana, buscando suprir essa lacuna que tem dentro da historiografia, que é entender os processos das religiões africanas dentro do Rio Grande do Sul, porque a gente tem os antropólogos, os teólogos, os sociólogos que estudam o Batuque, a Umbanda, enfim, mas a gente tem muito

poucos historiadores que de fato estudam a religião de matriz africana no Rio Grande do Sul. De fato, o que eu busco é tentar, como estratégia, me especializar o máximo que posso, dentro da teoria, dentro da academia, pra construir uma carreira historiográfica. (ODÉ, HISTÓRIA).

Ao concluir a graduação, Odé prestou seleção para ingresso no mestrado em História, enquanto Atinuké foi cursar uma especialização em Segurança Pública, na UFRGS, em Porto Alegre, trabalhando como socióloga na empresa Fidedigna, uma empresa que prestava serviços para o Departamento Nacional de Infraestrutura e Transporte – DNIT, elaborando o diagnóstico técnico social das famílias que seriam removidas da área onde seria construída a nova ponte do Guaíba.

Eu coordenava a 1ª equipe. (...) No início, eu fiquei muito chocada, muito preocupada. O que podemos pensar pra esse local, né? A ponte, em tese, ia trazer esse desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, ia mudar toda a configuração daquele espaço territorial. Aquelas pessoas que estavam ali, há mais de 40 anos, que tinham pai, mãe, terceira geração morando naquele lugar, iam sair. E nós estávamos comunicando a eles dessa saída. Repensar inclusive minha existência, eu, que sou uma moradora de uma ocupação, estava comunicando às pessoas que elas iam ser desalojadas, porque tinha que passar o desenvolvimento, essa ponte era importante pro estado, pro Mercosul, mas para aquelas pessoas? Foi um momento bem interessante assim. E, nesse processo, eu vou continuar estudando, essa era a minha ideia: vou continuar estudando. (ATINUKÉ, SOCIOLOGIA).

Atinuké se criou na maior ocupação do estado e, no seu primeiro trabalho, após a formatura, como socióloga, seria a porta-voz, àquelas famílias, de que precisariam sair, para que o progresso chegasse através da ponte. Ao concluir a especialização em Segurança Pública, Atinuké fez mestrado na PUC/RS e, hoje, faz doutorado na UFRGS, pesquisando sobre violência contra a mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo que a educação é reprodutora das desigualdades sociais, uma vez que o sistema escolar é gerador de capital cultural, que distingue seus membros pela posse ou não de tal capital. Como reprodutora da ordem social, a educação garante êxito a estudantes portadores de capital cultural, ao mesmo tempo em que estabelece fronteiras sociais entre aqueles provenientes de famílias cujos pais sejam ou não formados em curso superior. A Política de Cotas veio derrubar “esta verdade”, veio alterar este cenário, dizendo que a mudança está nas mãos e nos sonhos de cada estudante cotista. Nos relatos registrados neste trabalho, deparamo-nos com narrativas emocionantes, alguns dos colaboradores sendo os primeiros da família a ingressarem numa faculdade. Percebemos o impacto do ingresso, a falta de chão, os receios próprios, desde o encantamento pela fluência dos professores ao modo de como se vestir. A Política de Cotas mudou a vida dos colaboradores de tal maneira, que encontramos alguns dando continuidade nos seus estudos, cursando especialização, mestrado ou doutorado.

Convido os leitores a sorverem com carinho as narrativas dos colaboradores, para conseguirem avaliar a dimensão da Política de Cotas e o quanto elas afetaram as vidas de cada estudante.

Iniciei o artigo resgatando a trajetória de implantação das cotas na UFSM, destacando o protagonismo do Afirme, não somente na promoção de eventos e acompanhamento da Política de Cotas, mas também, acima de tudo, avaliando e fornecendo dados numéricos a docentes, discentes e pesquisadores de modo geral. Na trajetória de 10 anos da Política de Cotas na UFSM, o AFIRME desempenhou importante papel como protagonista desta Política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>.

BELMIRO, D. Falsos cotistas viram alvo de universitários negros pelo País. **Geledés**, 2016. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/falsos-cotistas-viram-alvo-de-universitarios-negros-pelo-pais/>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

COULON, A. **A condição do estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: EDUFBA, 2008.

CRUZ, M. M. Lei não prevê fiscalização do uso de cotas raciais. **Geledés**, 2016. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/lei-nao-preve-fiscalizacao-do-uso-de-cotas-raciais/#ixzz4AYgZ7FKp>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

D'ADESKY, J. Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo, 340 p. **Tese de doutorado** –Departamento de Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1997.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Edulbra, 2008.

DUTRA, M. R. P. **Rompendo barreiras:** a relação entre e consciência racial de professoras negras. 2012. 173 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

_____. **Cotistas Negros da UFSM e o Mundo do Trabalho.** 2018. 221 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **A Folha é contra a Cotas.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LcdMh_ZOtw>. Acesso em: 15 jun 2016

TRAGTENBERG, M. **A escola como organização complexa.** In: Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. **Relatório de Atividades 2008-2011.** Santa Maria, 2011.

_____. **Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social.** Santa Maria, 2013.

_____. **Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social.** Santa Maria, 2014.

_____. **Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social.** Relatório de Dados 2014. Santa Maria, 2015.

PEREIRA, Claudemir. **PROTESTO. Mobilização reivindica manutenção do Vestibular na UFSM.** Entidades vão entrar na Justiça, 29 de maio de 2014. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/midia/?p=16762>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

ROSA, A. B. Coletivos Universitários denunciam afroconveniência em possíveis fraudes de cotas. **HUFFPOST Brasil**, 2016. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2016/04/30/fraude-cotas_n_9664050.html>. Acesso em: 17 mai 2016.

SANTOS, S. A. dos. **O Sistema de Cotas da UnB:** um balanço da primeira geração. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. STF. **ADPF nº 186, do Distrito Federal.** Min. rel. Ricardo Lewandowski, julgado em 26 abr. 2012. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/125572200/ADPF-186-STF-Supremo-Tribunal-Federal>>. Acesso em: 12.abr 2018

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Resolução n. 011/07.** Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, O Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. 2007.

VALENTIM, D. F. D. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ:** os desacreditados e o sucesso acadêmico. 2012. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

10. SER ESTUDANTE NEGRA NAS ENGENHARIAS, APRENDER COM A MILITÂNCIA, MANTER-SE SAUDÁVEL E ENCONTRAR A RAZÃO DE SEGUIR NA PROFISSÃO

*Winnie Silva*⁶⁰

Já era final de 2009, o ensino médio estava prestes a ser concluído, eu deveria escolher o que faria após a conclusão desse ciclo de estudo. Uma faculdade? Um serviço? Um curso técnico?

Não havia uma certeza quanto à escolha, mas uma certeza existia: se fosse para eu fazer uma graduação, teria de ser na UFSM. Minha mãe, há mais de 30 anos, havia se formado nessa instituição, eu queria ter um diploma da mesma instituição que ela.

Janeiro de 2010, hora de prestar o vestibular, o curso escolhido? Engenharia de Computação, curso novo, com apenas uma turma, que havia entrado no vestibular de 2009. Poderia ter sido Medicina Veterinária ou Direito, mas a relação com computadores e o interesse pelo mundo digital me fez escolher Engenharia de Computação.

Vestibular prestado, gabarito conferido, ponto de corte atingido. E agora? Esperar a avaliação da redação e o possível nome no listão.

Era sábado, perto do meio dia, quando meu nome foi ouvido na rádio, como aprovada no Vestibular 2010 da UFSM para o Curso de Engenharia de Computação. Felicidade dos pais, dos avós, dos amigos, enfim, a minha também.

60 Bel. em Engenharia de Computação, UFSM.

Hora de começar um novo ciclo. Agosto de 2010, começo do 2º semestre letivo da UFSM, início do meu ciclo acadêmico, início da primeira cotista negra do curso de Engenharia de Computação.

O primeiro semestre é sempre muito confuso, um período de adaptação, de mudanças de costumes e ritmos, de novos conhecimentos, de novas pessoas e, claro, novos conteúdos.

Inicialmente, o curso parecia tranquilo, um ou dois professores não eram acessíveis, mas o conteúdo era possível se estudar sozinha. Lembro que perdi 8kg no primeiro semestre de Universidade, devido a todas as mudanças: de cidade, de costumes, enfim.

O resultado do primeiro semestre, de seis cadeiras, foi: três aprovações e três reprovações, meio a meio, dava para pensar que não estava tão ruim, afinal tudo era novo, o conteúdo, os métodos, a rotina. Quase no final do semestre, com alguns colegas mais próximos e um amigo fora do curso, soube da existência de um coletivo de estudantes negros dentro da UFSM, coletivo esse que eu viria a conhecer mais no ano seguinte, 2011.

O AFRONTA, coletivo de estudantes negros e negras da UFSM, existente desde 2010, foi o meu primeiro contato com a militância na graduação. Apesar de ter entrado por cotas no curso, eu não sabia a dimensão e a importância que isso tinha dentro do âmbito da Instituição, e foi por meio do coletivo que eu pude ter essa noção.

O coletivo, que já possuía muitos membros, a cada novo semestre, convidava novos alunos da UFSM a integrá-lo. Em 2011, ocorreria o Encontro Nacional de Estudantes Negros e Negras da UNE, do qual o AFRONTA faria parte.

Quando fui convidada a fazer parte do coletivo e, consequentemente, da viagem, foi uma surpresa para mim, afinal nunca havia saído do estado do RS nem viajado a eventos de níveis nacionais, não fazia a menor ideia de como isso seria importante na minha vida.

O coletivo reunia-se semanalmente para realizar estudos e conversas acerca dos temas que seriam debatidos no encontro. Na maioria deles, fiz-me presente, foi um ótimo momento tanto para conhecimento de conteúdos quanto para conhecimento de novas pessoas. Ali foi onde eu pude me encontrar enquanto negra, enquanto mulher e enquanto aluna de graduação de um curso elitista. Afinal, quantos engenheiros negros(as) você conhece?

O evento ocorreu em Salvador/BA, com duração de três dias, e eu tive a honra de ir com uma comitiva da UFSM, que continha 36 acadêmicos(as) negros(as) dos mais diversos cursos de graduação, representantes de todos os centros da Instituição.

Foi um evento muito primoroso, aprendi muito e voltei de lá decidida a modificar minha postura dentro do mundo acadêmico.

Os meses foram passando, fui me entrosando cada vez mais com algumas pessoas, as quais conheci no decorrer da viagem, amizades foram sendo construídas, amizades essas que, hoje, após 9 anos, eu ainda mantenho e quero manter ao longo da vida. Todos esses elos foram muito importantes para mim, pois a minha relação com os meus colegas de turma eram as mínimas possíveis, apenas acadêmicas, não existiam da porta da sala de aula para fora.

Uma das amizades feitas ao longo da viagem, o Pablo, apresentou um projeto que iniciava no CEFD, envolvendo dança. Nesse projeto, eu pude ver um momento de fuga da pressão da graduação e lá eu fiquei, por cerca de dois anos.

Ser membro do coletivo AFRONTA me proporcionou, também, participar de outras frentes de luta, sendo uma delas a gestão do DCE de 2013, Vozes em Movimento, na qual eu fui escolhida como representante para a comissão constituída junto à Pró-Reitoria de Graduação da UFSM.

A representação no DCE teve duração de um ano e, após esse período, decidi me afastar do coletivo, por divergência de ideias, o que há em todos os meios, e porque eu estava em um período do curso em que eu realmente não tinha certeza se daria seguimento na graduação em Engenharia de Computação.

Antes de ingressar no curso, estudei seu currículo, vi as disciplinas e tive uma ideia de como seria a minha formação. Após o ingresso e após passar cada um dos semestres, eu pude perceber que a ideia de graduação que eu tinha eu não iria encontrar ali, naquele curso.

O curso é majoritariamente masculino (de 40 alunos, 5 eram mulheres), e eu era uma delas. A única negra. Havia apenas outros dois cotistas que ingressaram na mesma turma que eu, dois meninos, e a estrutura tanto educacional quanto motivacional nunca foi a premissa dos primeiros professores que passaram pela turma. Não há nenhum professor negro. Eu não tive nenhum professor negro no decorrer do curso inteiro. Por ser um curso novo, ser a segunda turma, eu tinha a ideia de que os

professores seriam mais empáticos, construiriam o curso e a formação dos alunos em conjunto e não apenas aplicariam a hierarquia professor > aluno. O assunto cotas também era algo muito problematizado dentro do curso, até hoje é. Não há conversa sobre isso, a não ser que a conversa seja discriminatória, aí, nesse ponto, todos os discentes e docentes estavam de acordo.

Entrei em um curso com uma visão e, a partir do terceiro semestre, pude perceber que o curso não me proporcionaria a formação na área que eu imaginava, mas, mesmo assim, não desisti, tentei buscar outras áreas que eu pudesse vir a gostar, que eu pudesse vir a me encaixar futuramente enquanto profissional. Demorou cerca de quatro semestres até eu poder achar uma área que eu gostasse. Aí veio outro problema: existirem professores que estivessem interessados em trabalhar com isso. A Engenharia de Computação te permite um amplo campo de pesquisa e trabalho, porém nem sempre existem docentes dispostos a isso, na maioria das vezes não há.

Em um acampamento afro realizado em São Lourenço do Sul, conheci um rapaz que é surdo de nascença e ele amava dançar. Na época, eu participava do AFRONTA e do Projeto Dançando no *Campus* e vi, ali, a primeira chance de usar a engenharia para alguém. Conversei com o coordenador do curso na época, expliquei que gostaria de fazer algum dispositivo, algo que pudesse ajudar uma pessoa com deficiência auditiva ou surda a dançar, a sentir a música, expus meu interesse e a resposta foi a mais insatisfatória possível: “não temos nenhum professor que trabalhe com isso, mas procura no Centro de Educação.”

E ali seguiam os meus desestímulos para seguir no curso. Fiz o ENEM daquele ano, para tentar mudar de curso ou, até mesmo, para “limpar” meu currículo (ingressar no mesmo curso, porém sem as reprovações, que, até àquela altura, já eram muitas). Afinal, estudar sozinho nem sempre é bom, mas estudar sozinho, quando existem mais de 30 “colegas” ao seu redor, é pior ainda.

Obtive a nota necessária, não usei, permaneci na situação que estava na UFSM, “n” reprovações, um curso que não estava estagnado, mas que a passos muitos vagarosos ia para frente. Surgiu uma nova oportunidade, realizar um curso técnico profissionalizante e gratuito. Havia duas possibilidades, Técnico em Informática ou Técnico em Química. Questionei-me: fazer algo relacionado ao curso de graduação e seguir insatisfeita (Informática) ou fazer algo diferente (Química) e procurar uma relação entre ambos,

tentando fazer a diferença de novo? Optei pela segunda opção, claro. Matriculei-me, o curso teria duração de um ano e meio aproximadamente. Fiz no período e, nesse meio tempo, achei uma relação entre o técnico e a graduação. A área que me despertou interesse foi a área sustentável: por que não desenvolver eletrônicos com matérias recicláveis e, sendo assim, poder reduzir a produção de lixo eletrônico, trabalhando a questão do descarte correto e do reuso dos elementos químicos neles presentes?

Ali estava o segundo impasse, também não havia professores que trabalhassem com isso e — por mais que explicasse quando questionada pelos professores da graduação sobre o porquê de estar fazendo este curso técnico — sempre havia espanto ou simples desinteresse por parte deles. Concluí o curso técnico, e o meu interesse em fazer algum projeto ligando a Química à computação foi por água abaixo, mais uma vez.

A graduação já estava concluída em mais de 50%, umas matérias adiantadas, várias matérias atrasadas, mas já não era mais tempo de desistir nem de trocar de curso. Optei por tentar focar na graduação e concluí-la, demorasse o tempo que demorasse. Eu não desistiria, eu terminaria o curso de Engenharia de Computação da UFSM, que teria sua primeira acadêmica negra formada.

Nessa época, 2016, eu já não fazia mais parte do DCE nem dos projetos de dança do CEFD e já não estava mais na coordenação do DACTEC, estava apenas trabalhando à noite, era bolsista do AFIRME e estudava.

O foco seria único e exclusivamente nos estudos. Inicialmente foi, ao menos até a cobrança ser maior do que eu poderia suportar, tanto física quanto emocionalmente: a cobrança dos professores em passar nas disciplinas sem o menor apoio deles, a cobrança do coordenador do curso em terminar a graduação no menor prazo possível (pois os cinco anos de curso regulares já haviam passado), a cobrança da família em concluir a graduação e inserir-se no mercado de trabalho. Tive problemas pessoais nesse mesmo período e acabei por engordar mais de 15kg, eu estava triste, estava insatisfeita com o meu rendimento acadêmico e as minhas fugas eram o meu rendimento enquanto bolsista no AFIRME e freelancer no Zeppelin. Esses eram os únicos momentos em que eu conseguia sentir que estava fazendo algo útil. Mas eu ainda precisava de algo a mais ou eu não sairia daquela situação. Como eu havia parado de dançar, eu precisava de alguma atividade física, isso sempre me fez bem e sempre consegui

conciliar minhas atividades e meus rendimentos realizando alguma atividade física. Encontrei o Muaythai, arte marcial que trabalha todo o corpo e, quando eu digo todo o corpo, eu digo que trabalha a mente também, pois isso era primordial para eu trabalhar a mente. O Muaythai me fez enxergar a graduação da maneira que eu não conseguia ver em anos de curso, me fez ver uma luz no fim do túnel e estipular minha data de conclusão da graduação, 2017. Consegui equilibrar minha vida acadêmica e emocional, organizei as disciplinas que faltavam, calculei quando iria me formar e segui em uma evolução na luta, graduei até 3º Khan. Era 2017, quando, em conversa com o meu coordenador, descobri que não poderia realizar meu último plano - graduar naquele ano, devido a inúmeras situações de outros alunos, eu não poderia realizar o TCC e o Estágio no mesmo semestre e concluir a graduação no tempo planejado. Eu teria de realizar o estágio e o TCC em semestres separados, ou seja, formaria-me somente no final de 2018. O que era mais um ano para quem já estava há sete realizando um curso no qual não era feliz? Aceitei, não tinha outra opção mesmo. Uma última esperança ainda havia, o meu Trabalho de Conclusão de Curso, eu queria que ele fosse voltado para acessibilidade e não abria mão disso, encontrei um orientador que aceitou esse desafio. No fim do curso, no último semestre de graduação, eu consegui fazer o que queria, algo que pudesse beneficiar alguém. Meu TCC foi focado para cegos, foi um aplicativo totalmente voltado para cegos e que pode ser utilizado em qualquer smartphone com a plataforma Android.

Depois de oito anos de graduação, no último semestre de 2018, eu consegui encontrar um orientador que me ajudou a concretizar algo que eu queria muito, usar a Engenharia de Computação para assistir alguém. Ser útil, poder ajudar o próximo por meio do uso da tecnologia e sem custo algum. Em 11 de Janeiro de 2019, coleei grau, oficialmente a primeira cotista negra do Curso de Engenharia de Computação da UFSM, fui a juramentista, representante de todas as engenharias que se formaram naquela data.

Foi importante, foi marcante, foi histórico e foi feito por uma mulher, negra e agora engenheira!

11. PERMANÊNCIA A CO(N)TA-GOTAS

*José Luiz de Moura F.º*⁶¹

INTRODUÇÃO

Em se tratando de Relatos de Experiências, essa publicação não terá a preocupação com a citação de referenciais teóricos, mas, sim, com fatos que, não constando dos instrumentos previstos na Resolução 011/07, que instituiu o Programa de Ações Afirmativas da UFSM – como o Relatório Anual de responsabilidade do Observatório de Ações Afirmativas para Ingresso e Permanência nas Universidades Públicas da América do Sul – AFIRME –, merecem ser registrados.

Com poucos motivos para comemorar – especialmente em termos de educação –, o ano de 2018 marcou não só os 100 anos da Reforma Universitária Latino-americana, cujo *Cordobazo* ficou conhecido como o evento desencadeador, como também os 50 anos da Reforma Universitária Brasileira, iniciativas cujos resultados, não por acaso, parecem até mesmo contrários: a primeira marcou uma nova fase na autonomia universitária e na sua relação com a sociedade, democratizando o acesso ao conhecimento nela produzido, enquanto a segunda pautou-se pela reestruturação das instituições no sentido de afastá-las da comunidade.

Mas o legado mais visível da primeira, sem dúvida, foi o estabelecimento da Extensão Universitária em um viés mais alargado, no sentido de admitir-se o conhecimento tradicional como algo a ser valorizado e mesmo introjetado ao fazer acadêmico, do que decorre a, hoje tão decantada, indissociabilidade Ensino/Pesquisa/Extensão. As ações envolvendo esse tripé são ainda de difícil percepção, quer em razão de orçamentos que privilegiam a Pesquisa em detrimento da Extensão, nos chamados Centros

61 Professor do Departamento de Direito da UFSM
E-mail: zecamoura@hotmail.com.

de Excelência, quer em razão da preferência pelo Ensino massificado e de menor custo nas instituições privadas, muitas delas hoje controladas por conglomerados transnacionais, em detrimento da Pesquisa.

Já a segunda tornou ainda mais difícil a indissociabilidade, ao prever, para a Universidade Brasileira, o sistema Departamental, a partir do qual os professores se concentram nessas unidades, por meio da afinidade com disciplinas comuns, substituindo os antigos Institutos, que abrigavam espaços interdisciplinares, formato que a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM adotou na íntegra, pois, diferente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que os manteve, extinguiu todos os que a compunham, ao lado de cursos e faculdades.

A polêmica que envolve a chamada autonomia universitária – certamente esse é o aspecto que mais caracteriza tais instituições – e a relação dela com a Extensão são fundamentais para se entender como a concepção de universidade, enquanto centro de poder anterior ao próprio Estado Nacional, influi no desenvolvimento dos territórios, sendo, assim, alvo da cobiça do mercado e, pois, de disputas entre elites financeiras e intelectuais, cuja correlação de forças divide comunidades em perdedores e ganhadores.

A RESOLUÇÃO 011/07 UFSM

Na esteira da autonomia universitária – e depois de muita luta do movimento negro em Santa Maria (RS) –, foi aprovado, em outubro de 2007, por meio da Resolução 011, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UFSM, o Programa de Ações Afirmativas, prevendo a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, afro-brasileiros, indígenas e pessoas com deficiência, em percentual crescente, a cada ano, pelo período de dez (10) anos.

Para a implementação do sistema de ingresso por meio das chamadas Ações Afirmativas, foram criadas Comissões, por “cota”, todas elas voltadas à fiscalização dos processos de ingresso, compostas pelos três segmentos da comunidade universitária, ou seja, professores, técnico-administrativos e estudantes. Tais colegiados não só faziam a análise dos documentos necessários à matrícula, em caso de aprovação, como também

manifestavam-se acerca de eventual recurso, além do acompanhamento por meio de atividades que, aos poucos, foram sendo planejadas, conforme as demandas foram surgindo, de maneira pontual, por cota, ou mesmo no conjunto dos estudantes.

Naquela mesma Resolução, para efeitos de permanência, foi prevista a criação de um Programa de Acompanhamento Sociopedagógico, cuja estrutura e cujo funcionamento mais adiante serão abordados.

Ainda, com vistas ao acompanhamento e à avaliação das ações a serem executadas, foi criado o Observatório de Ações Afirmativas para Ingresso e Permanência nas Universidades Públicas da América do Sul – AFIRME.

Em que pese a normativa tenha tratado de ingresso e permanência, na primeira metade do período de vigência, os esforços estiveram concentrados mais no primeiro aspecto, no sentido da divulgação do Programa – especialmente nas aldeias indígenas; no estabelecimento de condições para deslocamento e estada nos dias de vestibular; no aumento das vagas junto às Coordenações de Cursos (principalmente os mais concorridos, como Medicina), etc.

Como se pode ver da página web da Coordenadoria de Ações Educacionais – CAED, estrutura criada pela gestão 2014/2017 da Reitoria (renovada até 2021), o primeiro Relatório do AFIRME foi elaborado e publicado em 2011, ou seja, com mais de dois anos de atraso. Isso porque, lançado com entusiasmo por professores do então Mestrado em Integração Latino-Americana – MILA, como se pode ver de eventos realizados e da série de documentos postados naquela, o AFIRME sofreu um período de estagnação e acefalia, tendo em vista o descredenciamento desse Programa de Pós-Graduação, logo em 2009, com as últimas dissertações defendidas ainda em 2010.

Na condição de professor da disciplina de Direito Internacional Público, nos Cursos tanto de Direito como de Relações Internacionais, fui convidado pelo então Reitor – Felipe Martins Muller – a assumir o AFIRME, na época alocado junto à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, de titularidade do Professor Orlando Fonseca. Como à época estava à frente da Coordenação do Curso de Direito, do Centro de Ciências Sociais e Humanas - CCSH, e não havia possibilidade de acumular funções, fui nomeado Observador, sem qualquer remuneração para o cargo.

Nesse primeiro documento, tecemos uma série de considerações acerca da Resolução 011/07, procurando dar uma interpretação a cada um dos artigos que a compõem, analisando os dados obtidos, especialmente a partir do Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DERCA, e tecendo, inclusive, críticas a órgãos de assessoramento da Instituição, como a Procuradoria Jurídica - PROJUR, pelo fato de que não se tinha um levantamento acerca do número de ações judiciais que contestavam o Programa como um todo, ou mesmo casos específicos de candidatos recusados, até para que se identificasse onde se encontrava eventual fragilidade do processo seletivo.

Com o tempo, tal documento foi sendo aperfeiçoado e tomou um formato padrão em termos de estrutura, sendo anualmente atualizado, especialmente quanto a números, para subsidiar decisões que, em tese, seriam tomadas por ocasião da conclusão do prazo de duração previsto para o Programa, ou seja, 2018, com vistas à sua manutenção – ou não, muito embora o último publicado (2017) não se apresente dessa forma.

Em 2013, assumi a construção do Núcleo de Estudos, Assessoramento e Ações em Problemas Ambientais – NEAPA, junto à Pró-Reitoria de Extensão – PRE, oportunidade em que fui substituído pela servidora técnica Dra. Ana de Aguiar Melo, mas continuei colaborando na condição, inicialmente, de Observador – pelo CCSH - e, atualmente, de suplente do aluno Rodrigo Mariano (da etnia guarani), na Comissão Indígena, vinculada ao Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas, parte da CAED.

Quanto a esse novo órgão, acompanhamos – pelo AFIRME – toda a discussão acerca da estrutura e do funcionamento, especialmente no que tange à inclusão do Observatório – no que fomos vencidos, dado que hoje, ali, encontra-se – tendo em vista que não se consegue conceber de que forma o mecanismo criado para acompanhar, criticar e sugerir correção de rumos de uma Política Pública possa estar subordinado à autoridade que a planeja e – até certo ponto – a executa. Onde está a independência que um Observatório deve ter para exercer fielmente seu papel? Lembremos que um Observador tem de ser imparcial: como, se é parte da estrutura?

OS COLETIVOS DE DEFESA DAS COTAS AFRO

Talvez fruto do processo de disputa com vistas à criação do Programa de Ações Afirmativas na UFSM, pautado por enorme pressão de setores acadêmicos refratários a uma maior democratização da educação superior,

em 2010, surge o AFRONTA, coletivo de estudantes negros e negras que demandava uma série de medidas, muito além das meras cotas. Ações muitas vezes, bastante simples, como a aquisição, pelas Bibliotecas – Setoriais e Central –, de bibliografia de autores negros, por exemplo, fazendo ver aos envolvidos que as cotas eram apenas uma das Ações Afirmativas que, diga-se, escrachava, para a Academia, séculos de invisibilidade da participação ancestral africana não só no PIB brasileiro, como também na cultura, especialmente na música e na literatura.

Na sequência, surge a Associação dos Estudantes Negros e Negras da UFSM – AENUFSM, dissidência daquele Coletivo, porém, aqui, com uma tentativa de se institucionalizar, já que foram organizados sob a forma de associação, com Estatutos, os quais acabaram por não ser registrados, ao que se sabe.

Diferentemente do Grupo de Apoio aos Povos Indígenas – GAPIN, ONG qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, outras Ações Afirmativas foram pautadas pelos movimentos sociais, no âmbito da UFSM, a partir do apoio – se não mesmo que a iniciativa – de lideranças externas, como foi o caso do nome social, cuja demanda foi provocada e apoiada pelo Coletivo VOE, da comunidade LGBTQI+.

VESTIBULAR INDÍGENA

Tendo em vista aspectos de natureza econômica, e mesmo cultural, várias ações foram adotadas com vistas ao acesso, por parte de indígenas aldeados aos Cursos da UFSM, como um trabalho de aproximação e diria, até mesmo, de convencimento junto às Coordenações dos Cursos, cujas vagas são demandadas pelas lideranças, especialmente o kaingang Augusto Opé da Silva (falecido em 2014), passando pelas caravanas de divulgação do concurso, chegando mesmo a detalhes, como provas temáticas (já que, nas línguas indígenas, seria bastante difícil) em dia único, para facilitar o deslocamento.

PÓS-GRADUAÇÃO

Entendendo que a expressão constante da Resolução 011/07, no sentido da reserva de vagas “em todos os processos seletivos” da UFSM, iniciamos uma discussão com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PRPGP, mais especificamente por meio da explicitação em editais internos, das bolsas Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Ações

Afirmativas – PIBIC/AF, um primeiro avanço para além do diferencial que a Graduação pode representar na trajetória académica/profissional de populações prematuramente excluídas dos bancos escolares.

CASA DO ESTUDANTE INDÍGENA

Depois de um processo iniciado ainda em 2012, por iniciativa da Comissão Indígena, à época presidida pelo estudante de História – e Indigenista – Mathias Benno Rempel (ganhador da Comenda Renato Russo, em 2013, conferida, pela Câmara de Vereadores de Santa Maria, a personalidades com destaque na área de Direitos Humanos), foi finalmente inaugurado, em dezembro de 2018, o primeiro bloco da Casa do Estudante Indígena, complexo em construção que inclui, também, um espaço para manifestações religiosas e culturais. Tal se deu não sem muita discussão sobre as razões para tanto, seja entre aqueles que entendem que se trata de segregação, seja de parte dos que nisso veem um privilégio, ambas as posições adotadas em total desprezo aos aspectos culturais – e mesmo legais – insertos na Constituição Federal de 1988 e na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Parlamento brasileiro e, pois, passível de observância quando o que está em questão são medidas legislativas e administrativas – como é o caso – que, de alguma maneira, afetem os interesses de povos indígenas e tribais.

PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO SOCIOPEDAGÓGICO

Preocupados com a retenção, especialmente nos Cursos das áreas da Saúde e da Tecnologia, propusemos um Programa de Acompanhamento Sociopedagógico baseado em um tripé: monitoria, tutoria e kit pedagógico, ou seja, um sistema de acompanhamento semanal, com vistas a sanar algumas deficiências detectadas pelos próprios alunos, mas que, também, poderia ser recomendado por professores.

Assim, o tutor seria um professor de disciplinas mais generalistas, do início do Curso, ditas propedêuticas, com destinação de encargos didáticos para tanto, sendo o monitor aluno do Curso, sempre que possível cotista – e, de preferência, da mesma cota do aluno monitorado -, com bolsa para tanto e, nos casos em que tal fosse necessário, beneficiário de um conjunto mínimo de materiais/equipamentos indispensáveis ao satisfatório desempenho ou demandados nas disciplinas identificadas como de maior retenção.

Tal iniciativa mostrou-se eficiente e, embora restrita a alguns Cursos, inicialmente foi, aos poucos, sendo replicada em outros, carecendo ser avaliada, como tantas outras iniciativas adotadas nessa trajetória.

CURSO DE LÍNGUAS INDÍGENAS

Entendido como uma forma de preservação da cultura, o acesso às línguas faladas pela esmagadora maioria dos estudantes (kaingang e guaranis) foi contemplado por meio de Cursos de Extensão, ministrados pelos caciques locais das respectivas etnias, Professores Natanael Claudino e Jonata Benites. Os cursos de guarani foram abertos à comunidade acadêmica, mas, no caso da língua kaingang, abriu-se apenas para os universitários, tendo sido ambos com duração de trinta (30) horas. Tal iniciativa se deu em razão de que muitos dos alunos não dominam todos os aspectos da língua (fala, compreensão e escrita), o que é fundamental para a manutenção dos vínculos, especialmente por parte daqueles que ingressaram via Programa – e não a pela Lei de Cotas –, cujo objetivo é a qualificação de profissionais para atuação nas aldeias, e não para o mundo do trabalho, muito embora não haja nenhum condicionamento nesse sentido.

OUTROS

Várias outras ações foram adotadas nesses dez (10) anos, que certamente se enquadram como Ações Afirmativas, como o vestibular à noite para os candidatos de religiões que vedam atividades aos sábados antes do pôr do sol; a oferta de Tecnologias Assistivas e a disponibilização de Intérpretes de Libras pelo então Núcleo de Acessibilidade, coordenado pela Profa. Nara Joyce Wellausen Vieira, não só para as atividades de ensino desenvolvidas pelos estudantes com deficiência, mas também nos eventos em geral promovidos pela UFSM; além dos Cursos para servidores, coordenados pela Coordenadora do AFIRME que me sucedeu, Dra. Ana Lúcia Aguiar Melo, e mesmo os encontros de recepção aos novos servidores (professores e técnico-administrativos), com vistas a apresentar-lhes o Programa de Ações Afirmativas da UFSM.

PERMANÊNCIA

A UFSM é reconhecida como a universidade que oferta um dos maiores e melhores Programas de Assistência Estudantil na América Latina, por meio de alojamento, alimentação, transporte, emergência médica, assistência psicológica, acompanhamento sociopedagógico, tecnologias assistivas para pessoas com deficiência, kit educativo (especialmente no curso de Odontologia, para o qual há necessidade de equipamentos de uso individual caros), etc.

Mas isso não é suficiente para que alunos de classes sociais historicamente excluídas da educação superior se mantenham nos cursos que frequentam, já que, da mesma forma que os ingressantes com deficiência, não são apenas dificuldades físicas/materiais ou intelectuais que exigem superação, mas também, e mais flagrantemente – ainda que, muitas vezes, veladas –, as barreiras atitudinais.

Quanto a isso, diga-se, o sistema de Ações Afirmativas brasileiro baseia-se, diferentemente do norte-americano, por exemplo, em critérios biográficos e não biológicos! Assim, é necessário se colocar, em pé de igualdade, pessoas cuja história de vida e, pois, trajetória escolar foram impactadas negativamente em função de sua condição econômica, étnica, social ou física/intelectual, não bastando, pois, por exemplo, ter uma deficiência física para acessar a UFSM via cotas, mas, sim, que essa deficiência tenha causado alguma perda de função, do que decorreu um retardamento na conclusão do Ensino Básico.

Mais: quando se fala em permanência, não se está referindo apenas a condições materiais e comportamentais, mas também àquelas institucionais, de acesso mesmo aos níveis superiores da educação, como é o caso da pós-graduação, já que, caso atingidas as metas a que as Políticas de Ações Afirmativas se propõem, no médio prazo, como é o caso do Programa previsto pela Resolução 011/07 – e mesmo pela Lei Federal 12.711/12 –, para 10 anos, deve-se criar condições para ações que impliquem maior qualificação e, pois, diferencial – em termos de carreira – que, na verdade, buscam tornar mais equânimes as condições de disputar oportunidades de acesso ao mundo do trabalho.

O lema do AFIRME – frase de Boaventura de Souza Santos – é emblemático e nunca deixará de ser atual, pois é natural ao ser humano o direito à diferença: “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.”.



UFSM
Pró-Reitoria de
Extensão



editora**ufsm**