

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Doracy Dias Aguiar de Carvalho
Orientadora: Profa. Dra. Marília Fonseca

***A POLÍTICA DE COTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS:
CONCEPÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS
ESTUDANTES INDÍGENAS***

Goiânia – GO
Junho – 2010

DORACY DIAS AGUIAR DE CARVALHO

***A POLÍTICA DE COTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS:
CONCEPÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS
ESTUDANTES INDÍGENAS***

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de Concentração: Estado e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Fonseca

Goiânia – GO
Junho – 2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG**

C331p Carvalho, Doracy Dias Aguiar de.
A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas. [manuscrito] / Doracy Dias Aguiar de Carvalho. - 2010.
xv, 179 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marília Fonseca.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.

Apêndices.

1. Política educacional - Universidade Federal do Tocantins 2. Educação superior – Estudantes indígenas - Acesso-Permanência I. Título.

CDU:37.014.5:378(811.7)

DORACY DIAS AGUIAR DE CARVALHO

A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 30 de junho de 2010 pela Banca Examinadora constituída pelos docentes:

Profa. Dra. Marília Fonseca – UnB
Presidente da Banca

Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva – UFCG/PB

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – UFG

À minha família: Roberto, Bruna D'arck e Brenda Yasmin, pela alegria da vida partilhada. Sem o seu apoio e amizade a concretização deste trabalho seria impossível.

AGRADECIMENTOS

Quase meia década se passou desde o momento em que o projeto deste estudo começou a ser idealizado. No decorrer dessa trajetória não estive só, por isso, externo minha profunda gratidão a todos(as) que colaboraram com o processo de construção deste trabalho:

A Deus, a quem ousamos chamar de Pai e Senhor, por dar-me coragem fazendo-me persistir e crer que esse sonho seria possível, a despeito das adversidades do caminho.

Ao meu amado esposo Roberto, pelo estímulo e apoio, essenciais nesta caminhada. Valeu o incentivo e a solidariedade!

Às minhas filhas: Bruna D'arck e Brenda Yasmin, que, mesmo submetidas ao corre-corre de uma trabalhadora-estudante, demonstraram paciência, abnegação e companheirismo, ofertando seu apoio e carinho. Amo vocês.

À minha querida mãe, Joana (*in memoriam*), que, apesar de privada do acesso à educação formal, sempre incentivou-me a estudar e foi capaz de expressar em seus gestos, na luta cotidiana, a importância de se buscar o conhecimento, visando à construção de um mundo menos desigual e mais humano. Seu sábio estímulo motivou-me a chegar até aqui.

Ao meu pai Sandoval e aos meus irmãos: Cícero, Luiz, Edvaldo, Valdecy, João Divino, Maria Alice e Iracy, pelo carinho, amizade e pelo sorriso, sempre aberto.

À minha orientadora, professora Marília Fonseca, pelo apoio e contribuições na estruturação deste trabalho e por aceitar o desafio de orientar-me.

À Professora Walderez Nunes Loureiro e ao Professor João Ferreira de Oliveira, pela participação na banca de qualificação deste trabalho e pelas fecundas contribuições dadas. Duplamente agradeço ao professor João Ferreira por participar, também, da banca de defesa desta dissertação.

À professora Andréia Ferreira da Silva, por orientar-me na fase inicial deste estudo e pela participação na banca de defesa deste trabalho.

À Procom/UFG e aos colegas com quem convivi mais diretamente no ano de 2008: Ernando, Norma, Bira, Zezé, Bia, Cléo e Ana Cláudia. Especialmente agradeço à Coordenação de Serviço Social e a sua equipe: Amadeus, Eulina, Jandira, Omari, Mayra e Darcy, pela acolhida solidária e fraterna e pelo aprendizado que me propiciaram, o que enriqueceu-me como pessoa e profissional.

Aos colegas do Curso de Mestrado do PPGE/UFG, 21ª turma, especialmente à Rozilane Soares e Lênin Tomazzeti, pelo companheirismo e pela oportunidade de construir conjuntamente o conhecimento, especialmente nos estudos em grupo.

Aos professores do Curso de Mestrado do PPGE/UFG, especialmente àqueles cujas disciplinas ministradas pude cursar: Nelson Amaral, Ivone Garcia, Andréia Silva e Adelson Cruz. Aos dois últimos agradeço de modo muito especial, pelas indicações de leitura e pelas contribuições relativas a este trabalho.

À querida Família Yamaguchi Muniz: Márcia, Joaquim, Lílian e Tiago, pela amizade fraterna e pela mão sempre estendida.

À Família Rezende, pelo imprescindível apoio nas minhas passagens por Goiânia – GO.

Aos amigos queridos: Denilda Faria, Elaine Alves, Eulina Coelho, Paulo Aires, Sandra Leitão, Silvaneide Tavares, Danielle Spósito, Iramar Ribeiro, Luzia Amélia, Lilian Santos e Verônica Lira, pelos sonhos partilhados e pela convivência solidária e fraterna.

Aos alunos indígenas, professores, gestores e técnico-administrativos da UFT pela disponibilidade em participar desta pesquisa. Sua contribuição foi fundamental para este trabalho.

À Universidade Federal do Tocantins, por disponibilizar, de acordo com suas possibilidades, documentos e informações necessária à realização deste estudo.

À Diretoria de Desenvolvimento Humano da UFT, sobretudo, à Coordenação de Ações em Saúde, nas pessoas de: Ana Flávia Araújo, Larissa Sardinha e Érica Dantas, pelo apoio e incentivo dados.

Às servidoras da Secretaria do Programa do Pós Graduação em Educação da UFG, pela solicitude e atenção dispensada aos pós-graduandos.

RESUMO

CARVALHO, Doracy Dias. Aguiar de. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas.** 2010. 180 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

O presente estudo integra a Linha de Pesquisa Estado e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG. Toma como objeto de estudo a política de cotas para indígenas da Universidade Federal do Tocantins e busca compreender a concepção de inclusão a esta subjacente e suas implicações para a permanência dos estudantes indígenas. A pesquisa constitui-se num estudo de caso e situa-se no âmbito do debate sobre a democratização do acesso à educação superior brasileira, por meio das ações afirmativas. Tomou-se como referências teóricas, dentre outras, os estudos de Foracchi (1982); Castel (1998, 2008); Pierucci (1999); Giddens (2005); Brandão (2005); Guimarães (2008); Neves (2002, 2005, 2006); Romanelli (2002); Chauí (2001); Cappellin (2000); Carnoy (1988); Fiori (1997); Mészáros (2008); Vieira (2003); Fávero (2000); e Lima (2007). A partir de uma abordagem histórico-estrutural-dialética levou-se em conta as especificidades e a complexidade do objeto de estudo sem perder de vista as suas conexões com a realidade social mais ampla sob o ponto de vista econômico, social, político e cultural. O estudo teve como *locus* empírico a Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* de Palmas, e como interlocutores estudantes indígenas, professores, gestores e técnico-administrativos envolvidos diretamente com a política de cotas da Universidade. Como fonte documental foram examinados relatórios, atas, boletins, resoluções, planos, leis, portarias, constituições federais, decretos, folders, material eletrônico, dentre outros documentos oficiais e institucionais afins. Evidenciou-se, a partir do entrelaçamento dos dados empíricos com as formulações teóricas, que a concepção de inclusão subjacente à política de cotas da UFT tem como foco central o acesso, deixando para segundo plano a permanência dos estudantes indígenas, a qual vem sendo viabilizada a partir de ações fragmentadas, pontuais e instáveis. Trata-se de uma inclusão, de certo modo, excludente, na medida em que, de um lado, absorve as demandas dos indígenas no que tange à garantia de acesso, e, de outro, não lhes provê as condições básicas de manutenção e de estudo. Não obstante, há que se reconhecer que a iniciativa da UFT, sob o ponto de vista do acesso dos povos indígenas à educação superior representa uma relevante iniciativa, mas, a inclusão dessas minorias requer a melhoria significativa dessa política no que tange à permanência, com qualidade, dos estudantes indígenas na referida Instituição de Ensino.

Palavras-chave: Educação superior; acesso-permanência; ações afirmativas.

ABSTRACT

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. **The quota policy of the Federal University of Tocantins: conception and implications for the permanence of indigenous students.** 2010. 180 pp. Dissertation. Post Graduation Program in Education - School of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2010.

This study is part of the State and Educational Policies Line Research, from Post Graduation Program in Education - School of Education, Federal University of Goiás. Takes as its object of study the Federal University of Tocantins's quotas policy for indigenous people and seeks to understand its concept of inclusion and its implications for the permanence of indigenous students. The research constitutes a case study and is situated within the debate about the democratization of the access to higher education in Brazil, through affirmative actions. The studies of Foracchi (1982); Castel (1998 2008); Pierucci (1999); Giddens (2005); Brandão (2005); Guimarães (2008); Neves (2002, 2005 2006); Romanelli (2002); Chauí (2001); Cappellin (2000); Carnoy (1988); Fiori (1997); Mészáros (2008); Vieira (2003); Fávero (2000); e Lima (2007) were taken as theoretical references. From a historical-structural-dialectic approach, the specificities and the complexity of the object of study were taken into account without losing sight of its connections with a wider social reality from economic, social, political and cultural, points of views. The study had as its empirical locus the Federal University of Tocantins, Palmas Campus, and as interlocutors indigenous students, teachers, managers and technical and administrative staff directly involved with the quota policy of the University. Reports minutes, newsletters, resolutions, plans, laws, ordinances, federal constitutions, decrees, brochures, electronic materials, among other official documents and related institutionals were reviewed as source material. From the interlacement of the empirical data with the theoretical formulations, it was evident that the notion of inclusion behind the quota policy of the university has as its focus the access, leaving to the background the permanence of indigenous students, which has been made feasible by fragmented, specific and unstable actions. It is an inclusion, somehow, exclusionary, considering that, on one hand, it absorbs the demands of indigenous people as far as ensuring access is concerned, and, on the other hand, does not provide the basic conditions of maintenance and study. Nonetheless, it is important to recognize that the initiative of the university, from the viewpoint of indigenous peoples' access to higher education is relevant, but, the inclusion of minorities requires a substantial improvement of the policy in regard to the permanence, with quality, of indigenous students at that institution.

Keywords: Higher education, access-permanence; affirmative actions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Figura 01: Estrutura Organizacional e de Gestão da UFT.....	114
Tabela 01: Número de IES brasileiras existentes em 1994 e 2002, por categoria administrativa	68
Tabela 02: Número de vagas ofertadas nas IES brasileiras em 1995 e 2002, por categoria administrativa	69
Tabela 03: Número de IES brasileiras, em 2008, por categoria administrativa	74
Tabela 04: Número de vagas oferecidas na educação superior brasileira, em 2008, nas esferas pública e privada	75
Tabela 05: <i>Campus</i> e cursos de graduação e pós-graduação existentes na UFT.....	94
Tabela 06: Indígenas aprovados na UFT, de 2005 a 2009, com matrículas efetivadas em 2009/2	105
Tabela 07: Número de indígenas matriculados, por curso e por <i>campus</i> , em 2009/02.....	105
Tabela 08: Recursos destinados aos Programas de assistência estudantil gerenciados pela Proest /UFT referentes a 2009-2010.....	120
Tabela 09: Participação dos indígenas nos Programas Bolsa Permanência, Bolsa Estágio, PIMI e Programa de Auxílio da Funai, em outubro de 2009.....	121

LISTA DE SIGLAS

Andifes – Associação Nacional do Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEP – Associação Nacional de Empresa de Pesquisa
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
Ceppir – Comissão Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
Consepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Copese – Comissão Permanente de Seleção
DAE – Diretoria de Assuntos Estudantis
DCE – Diretório Central do Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
Fepec – Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
Fonaprace – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
Forgrad – Fórum dos Pró-Reitores de Graduação
Funai – Fundação Nacional do Índio
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
Incrá – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Itpac – Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos
JUFT – Jogos Universitários da UFT
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONG – Organização Não-Governamental
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PIMI – Programa de Monitoria Indígena
Pnaes – Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
Proad – Pró-Reitoria de Administração e Finanças
Proap – Pró-Reitoria de avaliação e Planejamento
Proest – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
Proex – Pró-Reitoria de Extensão
Prolind – Programa de Licenciatura Indígena
Prouni – Programa Universidade para Todos
Rededu – Rede de Educação
Reuni – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

Seduc – Secretaria de Educação
Sebrae – Serviço de Apoio às Micro e Pequena Empresas
Seppir – Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial
Sesduft – Seção Sindical dos Docentes da UFT
SESU – Secretaria de Ensino Superior
Siape – Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SIE – Sistema de Informações do Ensino
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFT – Universidade Federal do Tocantins
Unesp – Universidade Estadual Paulista
Unitins – Universidade do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - O DILEMA DA EXCLUSÃO-INCLUSÃO, AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS BRASILEIRAS.....	19
1.1 - O binômio exclusão-inclusão: elementos para o debate	20
1.2 A origem das ações afirmativas: fundamentos e história.....	25
1.3 A “democratização” das políticas públicas brasileiras: da reabertura política ao advento das ações afirmativas.....	33
1.3.1 A constituição das ações afirmativas no Brasil.....	37
1.4 A política educacional brasileira e os povos indígenas: considerações históricas.....	40
CAPÍTULO II - MUDANÇAS OCORRIDAS NO MODELO DE ESTADO E DE PRODUÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	49
2.1 Mudanças na concepção de Estado e no modelo produtivo: influências para a educação.....	50
2.2 A reforma do Estado brasileiro e o acesso à educação superior: de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) a Lula da Silva (2003-2010).....	60
2.2.1 A educação superior no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).....	66
2.2.2 A educação superior no governo de Lula da Silva (2003-2010).....	72
2.3 A assistência social brasileira: fundamentos e especificidades.....	77
2.3.1 A assistência ao estudante na legislação educacional brasileira.....	81
2.3.2 Os desafios da assistência estudantil brasileira pós-1988.....	84

CAPÍTULO III - O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS DA UFT: ACESSO <i>VERSUS</i> PERMANÊNCIA.....	92
3.1 A adoção das cotas na UFT e o acesso dos estudantes indígenas.....	92
3.2 A permanência dos indígenas: considerações iniciais.....	106
CAPÍTULO IV – A CONCEPÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS DA UFT: IMPLICAÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS.....	123
4.1 Breves considerações sobre o perfil socioeconômico dos estudantes indígenas.....	123
4.2 Apontamentos sobre o ingresso dos indígenas na UFT e o acesso aos programas de assistência estudantil.....	125
4.3 Inclusão <i>versus</i> permanência: similaridades e contrapontos da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins a partir da ótica dos envolvidos.....	134
4.3.1 Visão da política de cotas: avanços e desafios	138
4.3.2 A presença indígena na UFT e a (re)ação da comunidade acadêmica.....	143
4.3.3 As demandas dos estudantes indígenas: que respostas a UFT tem dado?	147
4.3.4 As cotas na UFT e a articulação intra e extra-institucional.....	154
4.3.5 O aperfeiçoamento da política de cotas: o que pensam os participantes da pesquisa?	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICES.....	180

INTRODUÇÃO

A presente dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Estado e Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Toma como objeto de estudo a política de cotas para indígenas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no intuito de compreender a concepção de inclusão a esta subjacente e suas implicações para a permanência dos estudantes cotistas.

O interesse pela temática resulta da minha condição profissional, visto que venho atuando em alguns programas sociais públicos no âmbito das políticas de habitação, saúde, assistência social e, por último, da educação superior na esfera federal. É oportuno salientar que, desde 2006, tenho exercido a função de assistente social na UFT, compondo o quadro de profissionais técnico-administrativos da referida instituição.

No decorrer desse período de trabalho na UFT tenho convivido diretamente com questões relativas à assistência aos servidores e aos discentes, inclusive os estudantes indígenas. Essa experiência, acrescida de algumas inquietações que perpassaram meu processo formativo no curso de graduação em Serviço Social, provocaram o interesse pela presente temática. Finalmente, a vinculação da temática com minha atuação profissional levou-me a buscar desvendar os fatores que determinam a implantação de tais políticas, visto que esses, muitas vezes, se superpõem às questões meramente técnicas.

Levando em consideração que a temática relativa às ações afirmativas na educação superior é bastante polêmica e complexa, a reflexão feita nesse estudo evitará fragmentar o assunto a partir da adoção de uma postura favorável ou contrária às ações afirmativas, tendo claro, no entanto, que inexiste “neutralidade no campo da ciência”. Desse modo, a discussão parte do pressuposto de que as políticas educacionais não se descolam do processo social mais amplo, por isso, compreendê-las exige que se leve em conta os processos econômicos, sociais, políticos e culturais mais abrangentes, assim como as transformações que vem ocorrendo nas últimas décadas na sociedade capitalista que trazem impactos significativos para as políticas sociais, inclusive para a educação superior. Nesse sentido, este estudo buscou perceber os fundamentos, limites e contradições das políticas de ação afirmativa, bem como os seus nexos com as políticas econômicas, numa perspectiva estrutural e ampliada da sociedade capitalista atual.

No âmbito da sociedade brasileira, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela intensificação das lutas em torno do processo de redemocratização do país e da ampliação de direitos, que, em boa medida, ganharam espaço na Constituição de 1988 e estenderam-se às minorias, também, protagonistas dessa luta. Contrariamente, já na década de 1990 inicia-se no Brasil o processo de implementação das reformas neoliberais, que, dentre outras implicações, tem resultado na perda de direitos recém-conquistados pelos trabalhadores e na mudança em torno do papel do Estado, especialmente no campo das políticas sociais. Esse processo, acrescido das profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais que se consolidaram no país ao longo de séculos, a partir de práticas patrimoniais¹, clientelistas², antidemocráticas e excludentes, que caracterizaram grande parte de sucessivos governos, tornam desafiador o processo de democratização de direitos em nossa sociedade.

Tais reformas intensificaram as desigualdades e os problemas sociais, ao mesmo tempo em que a temática da exclusão ganha maior relevância na agenda do Estado, em face da necessidade de amenizar desigualdades extremas. Diante disso, o caminho encontrado para aliviar parte dessa problemática tem sido por meio das ações afirmativas ou políticas de inclusão, seja para redistribuir determinados bens e serviços públicos a alguns segmentos sociais que os demandam, seja para reparar ou compensar os danos historicamente causados a esses grupos ou segmentos.

Essa forma de intervenção social do Estado encontra apoio nas ideias da Terceira Via, formulada por Anthony Giddens, que defende, dentre outras questões, o investimento

¹ O patrimonialismo diz respeito às características de um Estado em que se confundem os limites entre a vida pública e a vida privada. Segundo Mendonça (2001, p.96), a constituição do Estado brasileiro se deu a partir de um modelo doméstico de relações sociais, onde, acima das ordenações impessoais que caracterizam o Estado burocrático, sobressaem as vontades particulares, esse modelo predomina até mesmo nas instituições democráticas que se apóiam na imparcialidade e impessoalidade.

² Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1995), o clientelismo tradicional refere-se à organização política das sociedades pré-modernas, a exemplo da sociedade romana, em que os interesses da comunidade doméstica constituíam-se em verdadeiros microssistemas autônomos, enquanto nas sociedades modernas tendem a coligar-se e a integrar, de forma subordinada, o sistema político. Citam o exemplo do partido dos notáveis (os senhores fundiários), onde ocorria, a exemplo dos “senhores de casa” existentes nas sociedades pré-modernas, uma rede de relações de clientela que agora se transforma, porém, em estruturas de acesso e contato com o sistema político. Nesse caso, o notável seria o elemento de ligação do poder com a sociedade civil e com seus próprios clientes, a quem dispensava proteção e ajuda diante de um poder, frequentemente, distante e hostil, em troca de consenso eleitoral. Esse modelo de clientelismo tradicional tende a ceder lugar a um estilo de clientelismo que compromete, colocando-os acima dos cidadãos, não já os notáveis de outros tempos, mas os políticos de profissão, os quais oferece em troca da legitimação e apoio (consenso eleitoral), toda a sorte de ajuda pública que tem ao seu alcance (cargos e empregos públicos, financiamentos, autorizações, etc.). É importante observar que esta forma de clientelismo, à semelhança do clientelismo tradicional, tem, por resultado, não uma rede de fidelidades pessoais que passa, quer pelo uso pessoal por parte da classe política, dos recursos estatais, quer, partindo destes, em termos mais mediatos, pela apropriação de recursos “civis” autônomos. benesses em troca de apoio e de legitimação política daqueles que estão no poder (1995, p. 177-178).

em políticas focadas em sexo, raça, etnia, direcionadas a grupos específicos. Uma das críticas dirigidas à Terceira Via, é que as políticas focalizadas deixam em segundo plano as políticas sociais mais abrangentes, que levem em conta os interesses mais gerais da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a organização das relações sociais passa a ser permeada pela ideia da distribuição, por meio das ações afirmativas – como as cotas, de alguns bens e serviços antes restritos a uma parcela dita “incluída” na sociedade, a exemplo do acesso aos cursos considerados de maior prestígio nas universidades públicas brasileiras.

Compreender esse quadro mais geral relativo às mudanças vivenciadas pelo capitalismo na atualidade, materializadas na área econômica, social, política e cultural torna-se condição para aprofundarmos a discussão sobre o acesso e a permanência de indígenas na educação superior pública brasileira. Desse modo, a presente pesquisa propôs-se investigar o programa de inclusão de indígenas que a UFT desenvolve por meio de uma das modalidades de ação afirmativa: as cotas.

Como questão central, o estudo buscou responder à seguinte indagação: qual é a concepção de inclusão subjacente à política de cotas para indígenas da UFT e quais as implicações para a permanência dos estudantes? De forma complementar procurou entender: como ocorreu o processo de formulação e implantação das cotas na UFT? Como os mecanismos para garantir o ingresso dos indígenas na UFT se articulam às estratégias para assegurar a sua permanência? As estratégias adotadas pela UFT asseguram o acesso, a permanência e as condições de sobrevivência e de estudo dos estudantes indígenas? E, finalmente, quais são os fundamentos das ações afirmativas e qual sua relação com a economia e com as reformas implementadas no Brasil a partir da década de 1990, sobretudo no campo da educação superior?

Diante dessas indagações, definimos como objetivo geral compreender a concepção de inclusão subjacente à política de cotas da UFT e perceber as implicações para permanência dos estudantes indígenas.

De forma mais específica, o estudo objetivou: conhecer como ocorreu o processo de formulação e implantação das cotas para indígenas na UFT; identificar a articulação existente entre os mecanismos de acesso e de permanência dos cotistas na UFT; perceber se as estratégias adotadas pela UFT asseguram o acesso e a permanência dos estudantes indígenas; e entender os fundamentos das ações afirmativas e sua relação com a política econômica e as reformas implementadas no Brasil a partir da década de 1990, sobretudo no campo da educação superior.

Delimitação teórico-metodológica

A pesquisa constitui-se num estudo de caso, para o qual adotamos a abordagem qualitativa por entender que esta nos possibilitaria identificar e analisar melhor as percepções dos estudantes indígenas, professores, gestores e técnico-administrativos envolvidos com a política de cotas da UFT. Embora o estudo adote essa abordagem, alguns aspectos quantitativos são analisados, especialmente aqueles aqui apresentados, que consideramos relevantes para o intento da referida pesquisa.

Assim, buscamos apreender as múltiplas determinações do objeto de estudo, por meio do recorte feito, sem perder de vista suas conexões com a realidade social mais ampla, o que nos possibilitou perceber as diversas facetas que compõem e/ou estabelecem relação com o objeto estudado, sem ter a pretensão, no entanto, de buscar verdades absolutas.

A pesquisa, como um todo, teve como espaço-temporal o período de 2004 (ano de criação das cotas na UFT) a 2010 (ano de conclusão do estudo) e abrangeu o *Campus* de Palmas da UFT, o maior *Campus*, dentre os sete que compõem a estrutura da Instituição.

Os sujeitos da pesquisa totalizaram 29³, sendo: estudantes indígenas (20)⁴; presidência da Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial (Ceppir) um, ex-presidente; Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (Proex), uma Pró-Reitora; Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proest), um Pró-Reitor; Coordenação do Grupo de Trabalho Indígena (GTI), um ex-coordenador; Presidência da União Estadual dos Estudantes Indígenas do Tocantins (Uneit), dois - sendo um destes ex-aluno; Diretoria da Extinta Rede de Educação (Rededu), um ex-diretor; técnico-administrativos que atuam no âmbito da assistência estudantil na UFT, dois.

No presente estudo foram empregados, de forma articulada, três tipos de pesquisa: teórica, documental e empírica. Sem a preocupação de estabelecer uma ordem cronológica, o

³ Ressaltamos que a proposta inicial da pesquisa apresentada ao Comitê de Ética da UFG previa um número maior de participantes, inclusive professores e coordenadores de todos os cursos com alunos indígenas matriculados nos *campi* de Palmas e Miracema. Entretanto, em razão de dificuldades vivenciadas pela pesquisadora, foi necessária a redefinição da amostra, sendo excluída a participação desses segmentos, além do *Campus* de Miracema, que concentrava, à época, o segundo maior número de estudantes indígenas. Tais dificuldades referem-se ao atraso, bastante considerável do cronograma da pesquisa, decorrente da morosidade, da parte da UFT (superior a oito meses), para avaliação/deferimento do pedido de flexibilização, por um semestre, de 50% da carga horária de trabalho da pesquisadora. Dessa forma, diante dos prazos definidos pelo Curso de Mestrado ao qual esta pesquisa se vincula, e dos entraves relativos ao tempo disponível para a pesquisa, optamos por envolver apenas o *Campus* de Palmas e Reitoria e os participantes aqui mencionados.

⁴ Redefinida a amostra da pesquisa, o objetivo era envolver o universo total dos estudantes que ingressaram no *Campus* de Palmas no período de 2005/1 a 2009/1, ou seja, 27 alunos. Entretanto, não houve retorno dos questionários da parte de 07 estudantes, sendo possível apenas a participação de 20 estudantes, que equivaleu a 74% do total dessa amostra.

estudo foi realizado articulando dois momentos complementares: no *primeiro momento* foi realizada a pesquisa bibliográfica e documental e no *segundo momento* a pesquisa empírica abrangendo os sujeitos.

A pesquisa bibliográfica compreendeu a leitura de livros, periódicos, dissertações, teses e outras referências que nos forneceram subsídios essenciais para o entendimento de conceitos e definições relativos a: Estado, democracia, democratização, direito social, política social, exclusão, inclusão, ação afirmativa, cotas, educação superior, acesso, permanência, assistência social e assistência ao estudante. Tendo em vista o problema a ser investigado pela presente pesquisa, as categorias acesso, permanência, ações afirmativas, cotas e educação superior exerceram papel de destaque no estudo.

Para a sustentação teórica da pesquisa, dentre outros autores, apoiamo-nos em Foracchi (1982); Castel (1998, 2008); Pierucci (1999); Giddens (2005); Brandão (2005); Guimarães (2008); Neves (2002, 2005, 2006); Romanelli (2002); Chauí (2001); Cappellin (2000); Carnoy (1988); Fiori (1997); Mészáros (2008); Vieira (2003), Fávero (2000); e Lima (2007).

No que tange à pesquisa documental esta abrangeu o estudo de relatórios, atas, boletins, resoluções, planos, leis, portarias, constituições federais, decretos, folders, material eletrônico, dentre outros documentos oficiais e institucionais afins que permitiram agrupar dados e informações para o conhecimento do assunto em questão. Essa etapa do estudo subsidiou a elaboração do roteiro de entrevistas e dos questionários, além da definição dos participantes/setores a serem envolvidos.

De forma articulada, a pesquisa empírica, por meio de entrevistas e questionários, foi realizada no segundo semestre de 2009, abrangendo alunos indígenas, gestores, professores e técnico-administrativos envolvidos com a questão pesquisada

Os questionários destinaram-se aos estudantes indígenas que ingressaram na Instituição entre o primeiro semestre de 2005 e o primeiro semestre de 2009. A escolha desses estudantes deveu-se ao fato de já terem vivenciado, academicamente, um período de tempo que, no nosso entendimento, lhes permitiria reunir condições para responder ao questionário, levando em conta os objetivos da presente pesquisa.

Responderam ao questionário alunos de Pedagogia (Ciências Humanas); Medicina (Ciências da Saúde); Administração, Comunicação Social, Ciências Contábeis, Direito, Ciências Econômicas e Arquitetura (Ciências Sociais Aplicadas); Engenharia Ambiental (Engenharias); Ciências da Computação (Ciências Exatas); e Engenharia de Alimentos (Ciências Agrárias), ou seja, de todas as grandes áreas do conhecimento existentes no *Campus*

de Palmas. A maior participação dos alunos indígenas concentrou-se nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde, que concentram o maior número de cotistas.

No caso de gestores, professores e técnico-administrativos envolvidos com a política de cotas sua participação se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas. Esse modelo de entrevista, segundo Triviños (1987, p. 146), “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. A escolha dos entrevistados se deu considerando o fato de já terem ocupado ou ainda ocuparem posições importantes e estratégicas no processo de criação e implementação da política de cotas na UFT. Portanto, por terem tido ou ainda terem envolvimento direto com ações ligadas ao acesso e à permanência dos estudantes indígenas.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. O *primeiro capítulo* aborda, histórica e conceitualmente, as políticas de inclusão a partir do debate em torno do binômio exclusão-inclusão. Os autores que deram suporte a este estudo nos permitem afirmar que os processos de exclusão são inerentes à própria lógica do capitalismo, que se sustenta e se reproduz a partir das desigualdades sociais, econômicas e culturais que ele mesmo gera. Tais desigualdades vêm se intensificando ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista e passam a exigir ações opostas no sentido de amenizá-las. Nesse processo, enquanto conquistas das chamadas minorias, as políticas de ação afirmativa ou de inclusão assumem papel importante e têm como foco as demandas desses segmentos historicamente privados do acesso aos bens materiais e culturais de nossa sociedade.

Identificamos, em seguida, a origem das chamadas políticas de ação afirmativas, seus fundamentos, propósitos e sua trajetória histórica, além do seu desenvolvimento no âmbito da sociedade brasileira, especialmente a partir do período pós-ditadura militar. Buscamos demonstrar, neste capítulo, os *prós* e *contras* dessa modalidade de política que atende, mesmo que de forma fragmentada, as demandas históricas e legítimas de parcelas da classe trabalhadora, como negros, indígenas, mulheres, dentre outras.

O *segundo capítulo* trata das mudanças ocorridas no âmbito do Estado Moderno, focando o embate entre o liberalismo social e o liberalismo de mercado e, no bojo desse embate, as questões relativas à liberdade e à igualdade, na tentativa de perceber quais os traços do liberalismo ainda permanecem no modelo de Estado denominado de neoliberal. Abordamos, ainda, as transformações ocorridas no mundo da produção e do trabalho, sem perder de vista o elo existente entre os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução e legitimação do sistema capitalista.

Discutimos, ainda, o acesso e a permanência na educação superior brasileira, procurando evidenciar o processo de lutas das camadas populares, especialmente das populações indígenas, para terem acesso a esse nível de ensino, que, historicamente, assumiu um caráter elitista, restrito a uma pequena parcela da sociedade brasileira. Tratamos, ainda, sobre o acesso à educação superior nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). O capítulo aborda, por fim, os fundamentos sócio-históricos e as especificidades da assistência social no Brasil, bem como da assistência estudantil, mecanismo essencial no processo de democratização da educação superior pública. Buscamos identificar, na legislação educacional brasileira, como foi historicamente tratada a assistência ao estudante, bem como destacamos os desafios que se colocam a essa política após a Constituição de 1988. Procuramos elucidar, nesse contexto, como as orientações e exigências do projeto neoliberal adentram às políticas educacionais brasileiras, sobretudo no que tange à assistência estudantil nas universidades federais, que mais recentemente, a partir de 2008, tem obtido alguns avanços no que se refere ao seu financiamento. Levamos em conta que as demandas por assistência estudantil têm se intensificado no Brasil, juntamente com o tão propalado discurso da democratização do acesso à educação superior pública, por meio da expansão das vagas oferecidas e da acelerada implantação das políticas de ação afirmativa nos últimos anos.

No *terceiro capítulo* procuramos compreender a história da instituição pesquisada e o contexto em que a política de cotas para indígenas foi criada. Para tanto, averiguamos, a partir da análise de documentos oficiais relativos à política de cotas da UFT, de que forma o acesso e a permanência dos indígenas são concebidos nesses documentos e como os mecanismos para a promoção do acesso (as cotas) se articulam às estratégias para assegurar a permanência desses estudantes.

O *quarto capítulo* buscou identificar, a partir das evidências empíricas levantadas, as percepções dos interlocutores da pesquisa sobre a política de cotas da UFT, com o intuito de apreender a concepção de inclusão subjacente a essa política e suas implicações para a permanência dos cotistas.

Ressaltamos que a discussão feita nesse estudo vincula-se estritamente ao ponto de vista do sujeito do conhecimento, não tendo, portanto, nenhuma intenção de discutir questões sob o ponto de vista do sujeito psicológico. Neste sentido, buscamos compreender a temática estudada levando em consideração seus principais determinantes, que vão além das dimensões pessoais, locais e nacionais, mas abrangem dimensões mundiais de ordem socioeconômica, cultural e política que trazem implicações sobre a realidade em que nos inserimos.

CAPÍTULO I

O DILEMA DA EXCLUSÃO-INCLUSÃO, AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Abordamos neste capítulo a discussão sobre o binômio exclusão-inclusão, temática que a partir da década de 1990 passa a ocupar maior espaço na agenda dos governos e das instituições acadêmicas, especialmente no âmbito das Ciências Sociais. Compreender a noção de inclusão passa, necessariamente, pelo entendimento do seu oposto, ou seja, da exclusão, o que requer a apreensão das complexas relações estabelecidas no interior do sistema produtivo e das estratégias definidas para dar respostas às conseqüências dos processos excludentes gerados pela própria dinâmica de desenvolvimento do capitalismo.

Sendo assim, buscamos compreender as condições em que emergiram e vêm se desenvolvendo as políticas de ação afirmativa, de forma mais específica no Brasil e na educação superior, com o intuito de compreender melhor seus propósitos e contradições, bem como suas conexões com as reformas neoliberais em curso. Ressaltamos que essas políticas focalizadas – embora sendo uma resposta conjuntural adaptativa ao modelo de produção capitalista – são efetivadas a partir de pressão das camadas populares por melhorias de condições de vida historicamente negligenciadas a grandes parcelas da sociedade.

Tratamos, em seguida, do processo de redemocratização da sociedade brasileira buscando perceber como se insere, nesse contexto, as lutas das camadas populares pela conquista e expansão de direitos sociais no Brasil, tais como a educação, e como o Estado busca viabilizar o atendimento a essas demandas. Nesse sentido, tecemos também algumas considerações históricas sobre a política educacional brasileira, demonstrando, de forma mais específica, como esta foi tratada, ao longo do desenvolvimento do país e como se insere, nesse movimento, a participação dos povos indígenas no sentido de assegurar o seu acesso a esse direito.

Finalmente, abordamos os fundamentos sócio-históricos da assistência social brasileira e da assistência ao estudante na tentativa de perceber como esse assunto aparece na legislação do país e quais desafios se impõem à política de assistência estudantil no período pós-1988, quando entram em cena as diretrizes e exigências do projeto neoliberal.

1.1 O binômio exclusão-inclusão: elementos para o debate

Conforme Wanderley (2008), a existência dos chamados mendigos, pedintes, vagabundos, marginais e miseráveis, condenados a tratamentos degradantes e castigos de natureza diversa, é um fato comum a diferentes sociedades. Mas, de acordo com as transformações que vêm se processando na história, as denominações recebidas por esses grupos ganham diferentes definições. Desse modo, a partir da década de 1980, toda essa problemática social relativa ao desemprego, analfabetismo, mendicância, etc. passa a ser chamada de exclusão, discussão que se acentua na década seguinte (1990).

No caso brasileiro, vários estudos sobre o tema da pobreza foram realizados entre as décadas de 1950 e 1970 sendo atribuído a esse fenômeno, por grande parte dos pesquisadores, a noção de marginalidade. Segundo Quijano (1978), o conceito de marginalidade circula em torno de duas vertentes teóricas, divergentes entre si. Uma delas, desenvolvida a partir da década de 1920 pela sociologia norte-americana, corresponde à denominada “teoria da personalidade marginal”, de Robert Park. Esse autor introduziu o conceito de homem marginal a partir de vários estudos realizados sobre a integração dos imigrantes nos Estados Unidos. Seus estudos buscavam analisar as crises as quais os migrantes estavam sujeitos, crises estas que ocorreriam em razão do fato de esses indivíduos serem vinculados a duas culturas: uma relativa à sua sociedade de origem e outra àquela com a qual conviviam.

A marginalidade consistiria, assim, num tipo de desajustamento e desorientação psicológica originada de padrões distintos e conflitantes, dado ao fato de o imigrante se encontrar dentro e fora da sociedade, uma vez que estaria às margens da sua sociedade de origem assim como daquela em que vivia. As características principais da personalidade marginal seriam a ambivalência, a tensão, a irritabilidade, a excessiva consciência de si próprio e a falta de auto-confiança. Dessa forma, o “marginal” seria o responsável pela sua marginalidade, ou seja, pelos seus próprios problemas, como a pobreza, o desemprego, dentre outros. Interpretados segundo essa visão simplista, os dilemas expressariam, portanto, um drama psicológico de ordem individual e não um problema social (id. *ibid.*).

A outra vertente teórica que trata da marginalidade concentra a atenção na situação social e representa a quase totalidade da literatura existente acerca do tema, que tem como foco o processo de urbanização que se efetivou após a segunda Guerra Mundial. Na América Latina, a preocupação com a marginalidade, sob essa ótica, tem início a partir do processo de migração de grandes massas populacionais para as cidades mais importantes, dando origem a “focos de moradias precárias, dentro ou fora do raio urbano tradicional das cidades”

(QUIJANO, 1978, p. 18). Os povoamentos que foram surgindo às margens do corpo urbano tradicional passaram a ser denominados de “bairros marginais” e seus habitantes de “populações marginais”.

No âmbito da sociedade brasileira, a questão da marginalidade, analisada pelas pesquisas do campo das Ciências Sociais, nas décadas de 1950 a 1970, são orientadas pela hipótese de que, na América Latina, a despeito da heterogeneidade e limites de cada nação, existia um desalinhamento entre o processo de urbanização e industrialização, lançando na periferia do sistema produtivo um crescente contingente humano sem possibilidades de sua absorção por tal sistema, dadas as limitações deste (FORACCHI, 1982). Do ponto de vista da sociologia, a temática da marginalidade é entendida como expressão das condições objetivas de instalação do capitalismo nos países dependentes. Um dos encaminhamentos de análise da situação da marginalidade, produzida pela relação industrialização x urbanização, consistiu na investigação a respeito da participação social dos chamados marginais. Tais estudos objetivavam, segundo Foracchi (1982), entender a marginalidade como um processo moldado, ou seja, uma prática cujos contornos eram modelados na e pelas condições sociais e históricas em que os homens vivem.

Pereira (1978) aborda o problema da marginalidade a partir de três níveis: o econômico, o social e o político. Para ele, a existência das populações marginais é um processo que ocorre nas formações sociais subdesenvolvidas, periféricas, com excedente de mão-de-obra, assim, a marginalidade situa-se no nível do fator de produção e da força de trabalho. Conforme o autor, há um processo de exclusão inerente ao próprio sistema capitalista que atinge tanto as economias centrais quanto as “periféricas”. Nestas últimas, o desenvolvimento econômico é marcado pela existência de grandes contingentes populacionais que participam do mercado de trabalho ofertando sua mão-de-obra, mas sem, necessariamente, serem absorvidos definitivamente ao processo de trabalho. As populações marginais caracterizam-se por estarem, enquanto força de trabalho, à margem do mercado produtivo, o que torna sua participação uma *pseudo*-participação, denominada, pelo autor, de “participação-exclusão”.

Na visão de Foracchi (1982), os fundamentos da chamada exclusão no Brasil dizem respeito aos problemas oriundos do processo de industrialização e urbanização do país, sobretudo a partir de 1930, quando se dá o deslocamento de grandes massas do meio rural para os centros urbanos, em busca de melhores condições de vida. Essa migração tornou abundante a oferta de mão-de-obra não qualificada, não absorvida pelo mercado de trabalho, a qual passou a ser considerada “marginal”, por estar à margem do emprego e do processo

produtivo.

Foracchi afirma que as interpretações acerca da temática da marginalidade devem considerar não somente o nível econômico (fatores de produção) e o político (relações de dependência), e suas variáveis, conforme propunham autores como Fernando Henrique Cardoso e Luiz Pereira. A autora entende que a esses dois níveis deve ser acrescido o nível cultural, pois este expressa, simbolicamente, o econômico e o político.

Ao considerar o elemento cultural, a noção de *participação-exclusão* passa a abarcar o campo das representações simbólicas, que compreende “tanto a descrição das significações e das condições objetivas que as constituam, quanto a apreensão das relações entre os agentes humanos e a significação objetiva de sua conduta” (FORACCHI, 1982, p. 13).

A “participação-exclusão” expressa, assim, um processo de interiorização da objetividade, ou seja, uma modalidade de *experiência* do campo das carências. Sob esse aspecto é menos uma definição de que um enfoque segundo o qual o comportamento representa uma interiorização de uma situação objetiva, e, ao mesmo tempo, uma transformação dessa situação objetiva no nível do vivido (id.ibid., destaque da autora).

Para Foracchi, o emprego é um mecanismo de controle diante dos sistema de carências em que os homens se movimentam. A autora argumenta que “a renda mínima familiar garante a perpetuidade desse sistema de carências e a preservação da homogeneidade do seu estoque simbólico” (1982, p. 14). Privilegiar, no âmbito das análises, apenas a questão da renda na opção metodológica das pesquisas implica, então, presumir que o poder de determinação dos sistemas de carência é algo imutável, compreensão que é compartilhada, no nível mais imediato, por aqueles que vivenciam tais carências. Assim, falar de integração simbólica ou participação simbólica significa, no dizer de Foracchi (1982), fazer referência ao processo de inculcar e prover, de forma sistemática e eficiente, a ideia da ineficácia da recriação da experiência, ou seja, da impossibilidade de transformação da realidade.

A integração simbólica pode ser exemplificada pela qualidade da exposição dos meios de comunicação de massa como o rádio e a televisão. Ao mesmo tempo em que ocorre essa integração simbólica, via meios de comunicação, o oposto também ocorre, ou seja, ela não integra, pois se configura num limite entre o campo das carências, em que o simbólico pode ser reconstituído de forma contrária, como, também, pode ser reforçado no sentido da naturalização da realidade de carências. A autora classifica a mídia como um dos suportes da dominação, em que a tendência da naturalização poderá se impor de forma preponderante. Assim, a noção de participação-exclusão, no que se refere ao universo das representações simbólicas, é entendida como a internalização da realidade e das condições objetivas,

processo que articula o elo existente entre a estrutura de dominação e a situação de marginalidade. Esse elo, por sua vez, pode ser reforçado por meio dos discursos dos próprios agentes “excluídos” ou ainda por terceiros (FORACCHI, 1982).

Quanto à noção de exclusão, é somente a partir dos anos de 1990 que a temática vai protagonizar o debate intelectual e político, sendo que, no âmbito das Ciências Sociais brasileiras a utilização do termo exclusão iniciou-se a partir da segunda metade da década de 1980.

Segundo Wanderley (2008), a invenção do termo exclusão se deu em 1974 e foi atribuída ao francês René Lenoir, que a definiu não como um fenômeno de ordem individual, mas um fenômeno de caráter e dimensões sociais cujas origens devem ser buscadas no fundamento das sociedades modernas.

Para Xiberras (1993) *apud* Wanderley (2008), excluídos não são apenas aqueles rejeitados física, geográfica ou materialmente do mercado e de suas trocas, mas aqueles que são impedidos do acesso aos nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores, aqueles cujas riquezas espirituais e valores não são reconhecidos. Neste caso, há, também, uma exclusão cultural, ou seja, os valores e representações existentes acabam, também, por excluir as pessoas.

Nesta perspectiva, entender, na atualidade, a questão da exclusão social passa pela compreensão das mudanças mais amplas que vêm ocorrendo no âmbito dos Estados nacionais e do modelo de produção capitalista. Tais mudanças, acrescidas da crise do modelo de Estado de bem-estar social a partir da década de 1970, tiveram como consequência, dentre outras, o crescimento estrutural do desemprego, a precarização das condições de trabalho e o aumento da pobreza, que passou a atingir milhões de trabalhadores em todo o mundo (ANTUNES 1999). Esse processo intensificou e ampliou as situações de vulnerabilidade social e privações sofridas pelas pessoas, apresentando novos contornos a partir da década de 1990. Essa problemática social passou a ser denominada como exclusão, conceito que, no entendimento de Vêras (2008) é reeditado como a não-cidadania⁵, um processo abrangente, dinâmico e multidimensional.

O sociólogo francês Robert Castel (1998) recusa a ideia da dualidade dentro/fora e entende que a “exclusão”⁶ não significa a eliminação ou expulsão do indivíduo da sociedade,

⁵ Conforme Coutinho (2000, p. 50), “cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado”.

⁶ O termo exclusão aparece aqui entre aspas, conforme utilizado por Castel (1998).

mas é um processo que pode ser explicado a partir da perda do vínculo social do indivíduo, chamada por ele de *desfiliação*, a qual se expressa pela quebra do elo do trabalhador assalariado em relação à sociedade salarial e ao mundo da produção. Nas palavras de Castel,

[...] a exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações particulares da sociedade tomada como um todo. Não há ninguém fora da sociedade. Mas um conjunto de posições cujas relações com seu centro são mais ou menos distendidas: antigos trabalhadores que se tornaram desempregados de modo duradouro, jovens que não encontram emprego, populações mal escolarizadas, mal alojadas mal cuidadas, mal consideradas etc. Não existe nenhuma linha divisória clara entre essas situações e aquelas um pouco menos mal aquinhoadas dos vulneráveis que, por exemplo, ainda trabalham mas poderão ser demitidos no próximo mês, estão mais confortavelmente e alojados mas poderão ser expulsos se não pagarem as prestações, estudam conscienciosamente mas sabem que correm o risco de não terminar. Os “excluídos” são, na maioria das vezes, vulneráveis que estavam “por um fio” e que caíram. Mas também existe uma circulação entre essa zona de vulnerabilidade e a da integração, uma desestabilização dos estáveis, dos trabalhadores qualificados que se tornaram precários, dos quadros bem considerados que podem ficar desempregados (1998, p. 568-569).

Conforme Castel, o problema atual não se refere apenas à constituição de uma periferia precária, mas diz respeito à desestabilização dos estáveis, o que leva a um novo crescimento da vulnerabilidade de massa, processo que não é algo marginal na dinâmica produtiva capitalista, mas é inerente ao próprio sistema. “[...] A precarização do trabalho é um processo central, comandado pelas novas exigências tecnológico-econômicas da evolução do capitalismo moderno”. Os problemas sociais decorrentes desse processo têm, segundo o autor, a mesma amplitude e a mesma centralidade da questão social suscitada pelo pauperismo na primeira metade do século XIX”. Nesse sentido, Castel utiliza-se de uma expressão de Hannah Arendt para afirmar que a degradação da sociedade salarial, enquanto grande integradora, fez surgir um novo tipo de trabalhador: os “trabalhadores sem trabalho” ou os “inúteis para o mundo” (id. *ibid.*, p. 526-527).

Os diversos sentidos atribuídos ao termo exclusão evidenciam sua ampla utilização e propagação, abarcando questões como a pobreza material, o analfabetismo, o desemprego, a falta de moradia, a deficiência física, a migração, as favelas, o subemprego, dentre outros.

Consideradas as particularidades teóricas dos autores aqui mencionados, prevalece entre estes a ideia de que os processos de exclusão são frutos da própria dinâmica do sistema capitalista. Esses processos, entretanto, têm se intensificado a partir da década de 1980 em virtude das mudanças que se processaram na sociedade em todos os campos da vida social, sobretudo no mundo da produção e do trabalho. A problemática denominada de exclusão tem, portanto, uma raiz comum: a própria lógica do sistema produtivo capitalista, que

alimenta e retroalimenta os processos de exclusão. Portanto, as desigualdades sociais, econômicas e culturais são imanentes ao próprio sistema, conseqüentemente, necessárias a sua reprodução.

1.2 A origem das ações afirmativas: fundamentos e história

Conforme discutido no item anterior, de diversas formas, a lógica de organização e reprodução do capitalismo exclui parcelas significativas da população do acesso aos bens e serviços socialmente produzidos, seja por questões de ordem econômica, política, social ou cultural. As conseqüências dessa exclusão vão exigir respostas do Estado no sentido de viabilizar o acesso, de parte desses segmentos, ao trabalho, à educação, dentre outras políticas públicas. É nessa perspectiva que as políticas de ação afirmativa emergem nos Estados Unidos, protagonizada pelo movimento negro em defesa de oportunidades iguais para todos.

Segundo Brandão (2005), a gênese das ações afirmativas remonta a década de 1960, nos Estados Unidos, quando o movimento negro daquele país reivindicava do governo o direito de oportunidades iguais para todos. Tais políticas foram concebidas ali, inicialmente, como mecanismos para solucionar os dilemas relativos à “marginalização” social e econômica vivenciada pelos negros norte-americanos, abrangendo, posteriormente outras minorias étnicas como mulheres, indígenas e deficientes físicos.

O termo ação afirmativa foi criado pelo presidente americano John F. Kennedy, em 1961, quando instalou a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego, sendo os princípios dessa ideia incorporados por Martin Luther King, na sua luta de combate ao racismo, quando medidas concretas foram adotadas nessa direção. A primeira iniciativa oficial de política de ação afirmativa nos Estados Unidos, ocorreu em 1972, no governo do presidente Richard Nixon, quando foi aprovada a Lei de Oportunidade Igual no Emprego, “sancionada como emenda à Lei dos Direitos Civis, de 1964” (BRANDÃO, 2005).

A criação e consolidação de uma política de ação afirmativa no âmbito dos Estados Unidos, foram explicitadas, de acordo com Brandão (2005), por duas principais formas de políticas de gênero, no bojo de um intenso debate acerca da sua eficácia, evidenciando posturas favoráveis ou contrárias, de parte das diferentes instâncias de poder daquele país. Uma das formas refere-se à admissão de estudantes pelas universidades americanas, por meio

de cotas – adotadas em 1970 –, e outra diz respeito a empregos e licitações públicas direcionadas aos negros, indígenas, asiáticos, hispânicos e às mulheres brancas.

Em conformidade com Moehlecke (2002, p. 199), experiências semelhantes às que ocorreram nos Estados Unidos foram realizadas em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina e Cuba. Na Europa, em 1976, foram elaboradas as primeiras orientações nessa direção, sendo utilizada, freqüentemente, a expressão ação ou discriminação positiva.

As ações afirmativas assumiram, em diferentes contextos, diversas formas tais como:

ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Dentre os vários formatos que as ações afirmativas assumiram está o sistema de cotas em que é estabelecido um número ou percentual de vagas em áreas específicas a serem preenchidas por grupos definidos, de forma proporcional, ou não, e de forma mais ou menos flexível. Sobre essa questão, Moehlecke destaca que a definição de taxas e metas são um parâmetro estabelecido para que os progressos obtidos sejam medidos em relação aos objetivos e cronogramas, etapas que deverão ser observados a longo prazo quando se implementa essa modalidade de política. As ações afirmativas são reparatórias, compensatórias e/ou preventivas e visam “corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certo grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado” (MOEHLECK, 2002, p. 203).

Piovesan (2005) discute as ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos e realça a necessidade de se levar em conta a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada no âmbito das Nações Unidas, em 1965, e ratificada por mais de 160 países, dentre eles o Brasil (desde 1968). Para a autora, a Declaração dos Direitos Humanos nasce com a vocação de proporcionar uma proteção geral, genérica e abstrata. Essa Declaração expressava o temor da diferença (que no nazismo havia sido orientada para o extermínio) e baseia-se na igualdade formal. Diante disso, Piovesan defende a necessidade de que a especificação do sujeito de direito seja considerada em sua peculiaridade e particularidade. Nessa ótica, determinados sujeitos de direitos ou

determinadas violações de direitos exigem uma resposta específica e diferenciada, tornando necessário conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Ou seja, a diferença que antes era utilizada para aniquilar direitos passa a ser usada para promovê-los. Para a autora, a discriminação ocorre quando somos tratados como iguais em situações diferentes, e como diferentes em situações iguais. A autora aponta duas alternativas de enfrentamento da discriminação no âmbito do direito internacional. A primeira tem caráter repressivo e punitivo (visa punir, proibir e eliminar a discriminação) e a segunda tem o objetivo de promover, fomentar e avançar a igualdade.

Na vertente repressiva punitiva, há a urgência de erradicar-se todas as formas de discriminação. O combate à discriminação é medida fundamental para que se garanta o pleno exercício dos direitos civis e políticos, como também dos direitos sociais, econômicos e culturais [...]. Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais [...] (PIOVESAN, 2005, p. 49).

Essa autora defende que se combine a repressão à discriminação com ações que propiciem a inclusão dos discriminados, pois a punição apenas não basta, é preciso assegurar a vertente da promoção visando acelerar a igualdade enquanto processo.

Castel (2008), por sua vez, denomina políticas de inserção aquelas voltadas para atender demandas de grupos específicos, as quais emergem na França no início dos anos de 1980 em substituição às políticas de integração⁷. Os destinatários dessas políticas caracterizam-se pela sua incapacidade de acompanhar a dinâmica da sociedade salarial em razão de alguma desvantagem dos quais são portadores ou devido à insuficiência de recursos para adaptarem-se ao ritmo do progresso. Em estudo anterior, divulgado ainda em 1998, Castel afirma que as políticas de inserção, inicialmente, têm caráter pontual e se propõem a serem provisórias, “mas sua consolidação progressiva marca a instalação no provisório como modo de existência” (1998, p. 542-543). Tais políticas obedecem à lógica da discriminação positiva: definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e desenvolvem estratégias específicas para elas. Nas palavras desse autor

as políticas de inserção podem ser compreendidas como um conjunto de empreendimento de reequilíbrio para recuperar a distância em relação a uma completa integração (um quadro de vida decente, uma escolaridade “normal”, um emprego estável etc.). Mas eis que hoje surge a suspeita de que os esforços

⁷ As políticas de integração, segundo Castel (1998), dizem respeito ao processo de vinculação do trabalhador à sociedade por meio do trabalho assalariado o qual tornou-se elemento de estruturação do capitalismo na sociedade francesa do final do século XX.

consideráveis, que vêm sendo realizados, há mais ou menos 15 anos, nessas direções, poderiam não ter, fundamentalmente, mudado a seguinte constatação: essas populações são, talvez e apesar de tudo, na atual conjuntura, *inintegráveis*. É esta eventualidade que deve ser encarada (idem, 1998, p. 538).

Ao analisar o tratamento diferenciado dispensado aos imigrantes na França, Castel faz uma distinção entre as políticas de discriminação positiva e negativa. As primeiras tratam de “fazer mais por aqueles que têm menos, assim, o princípio destas práticas não é contestável na medida em que se trata de desdobrar esforços suplementares em favor das populações carentes de recursos a fim de integrá-las ao regime comum e ajudá-las reencontrar este regime” (2008, p.13). Quanto à discriminação negativa, esta

[...] não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída como fator de exclusão (id. *ibid.*, p. 14).

Na França, o fato de os imigrantes serem diferentes devido a sua pertença étnica leva a uma distinção entre esses e os cidadãos franceses, distinção que, no entendimento de Castel, aprofunda as diferenças daqueles, quando deveria ocorrer um processo contrário, ou seja, a sua anulação, visando a um tratamento igualitário da sociedade. Nesse caso, “a diferença funciona como um estigma: a cor da pele ou a consonância do nome deflagram rejeição”. A diferença funciona como algo que depõe contra o seu próprio portador. A ênfase nas diferenças objetiva manter a separação entre os cidadãos franceses e os imigrantes que habitam aquele país. Desta forma, a luta por manter as diferenças acaba mantendo, também, as desigualdades (CASTEL, 2008, p. 13).

De um lado, Castel assevera que as políticas de discriminação positiva se justificam desde que busquem redobrar esforços no sentido de beneficiar as populações carentes de recursos, visando integrá-las em um regime comum e reduzir ou atenuar as diferenças.

Por outro lado, afirma que essas medidas têm, também, suas complicações, pois seus beneficiários tornam-se estigmatizados, mesmo tendo sua carência suprida, como é o caso do salário mínimo de inserção na França, instituído em 1988. Esse benefício tornou-se algo pejorativo, difamante, pois identificava as pessoas com “a desgraça de depender do dinheiro público, enquanto na origem parecia legítimo ajudá-las a sair deste déficit em relação ao mundo do trabalho” (id. *ibid.*, p. 14).

Ao analisar a questão do direito à diferença na perspectiva das políticas de discriminação positiva, Pierucci (1999) posiciona-se contrário às políticas baseadas em

diferenças. Para este autor, o discurso e a defesa da diferença, tão valorizada e experimentada coletivamente na atualidade, tanto pelos movimentos sociais e atores individuais mobilizados politicamente, quanto por parte da própria teoria social⁸, escondem diversas ciladas. Segundo o autor, a ideia de que os seres nascem diferentes e não podem ser tratados como iguais foi professada inicialmente pela ultradireita do final do século XVIII e primeiras décadas do século XIX, “aliás, a primeira direita a surgir na História em reação à Revolução Francesa, ao ideal republicano de igualdade e fraternidade e a tudo quanto de universalismo e igualitarismo havia no movimento das ideias filosóficas do século XVIII” (RÉMOND, 1982, p. 46-71, *apud* PIERUCCI, 1999, p. 19). Dito de outro modo, conforme Pierucci,

[...] o pavilhão da defesa das diferenças, hoje empunhado à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos “novos” movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, os das minorias étnicas e lingüísticas ou regionais etc.), foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo/desígnio das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito (PIERUCCI, 1999, p. 19).

Na visão de Pierucci o destaque à diferença tem a finalidade de impedir a igualdade e justificar a necessidade de tratamento desigual aos indivíduos, discurso esse, segundo o autor, absolutamente palatável e familiar à direita popular. A ideia não degustável para esta – que provoca sua violência verbal, sua antipatia e aversão, que lhe causa urticária – “é, ainda hoje, duzentos anos depois, o discurso dos Direitos Humanos, discurso revolucionário da igualdade, seja a igualdade diante da lei, seja a igualdade de condições econômicas (a conquistar como direito), seja a igualdade primeira a de pertencermos todos à mesma condição, a igualdade ao nascer” (idem, p. 29). Ao apropriar-se da bandeira do “direito à diferença” a esquerda ressalva: “a diferença não é desigualdade [...] é uma questão de pluralismo cultural! [...]”, pois, “a verdadeira igualdade repousa nas diferenças [...]” (PIERUCCI, 1999, p. 32). Para o autor, tudo se passa inocentemente como se não fosse, também, um jogo de palavras. Ao defender a diferença, defende-se, conseqüentemente, a hierarquização. Pierucci (1999, p. 32-33) recorre a Dumont (1983; 1979) para explicar que “não existe diferença cultural que não se interprete ao mesmo tempo como diferença de valor, como hierarquia, implícita ou explícita”.

⁸ Pierucci (1999) faz referência, neste caso, aos autores da corrente teórica denominada de pós-moderna, que defendem a ideia de que o modelo de sociedade existente na idade moderna foi superado em razão de mudanças estruturais ocorridas, em todas as áreas, as quais afetaram a sociedade no final do século XX. Para os teóricos da pós-modernidade, tais alterações colocaram em xeque, inclusive, a ideia de identidades sólidas, bem definidas, as quais vêm perdendo e cedendo espaço para as chamadas políticas de identidade, processo que se relaciona com o surgimento dos denominados novos movimentos sociais e às políticas e programas focados em grupos específicos que passam a demandar direitos diferenciados.

A ideia de igualdade a partir da diferença, conforme Pierucci, desemboca no tratamento diferenciado a grupos diversos, tratamento esse que, na sua essência, não iguala, mas hierarquiza, atribui diferentes valores. Sendo assim, alerta que é preciso atentar para os riscos que as demandas diferencialistas carregam quando estas se fazem em detrimento das causas igualitárias.

A obra “Ação afirmativa e diversidade no trabalho”, organizada por Bento (2000), discute as desigualdades de raça e gênero no interior das empresas e indica que as ações afirmativas direcionadas aos negros ou mulheres, têm sido uma estratégia utilizada por empresas, também, com a finalidade de tirar vantagens financeiras; agregar valor a sua imagem e garantir competitividade no mercado. Em artigo do mesmo livro, Cappellin (2000) expõe o caso das empresas europeias que têm modificado sua filosofia organizativa e lançado mão das ações afirmativas como um tipo de gestão para otimizar seus recursos humanos, por meio da chamada responsabilidade social, o que possibilita a melhoria de seu desempenho no mercado e o aumento da sua rentabilidade.

A vinculação existente entre desenvolvimento de recursos humanos e desenvolvimento institucional visa levar a empresa a considerar, como parte de sua estratégia, o relacionamento com seus interlocutores sociais que são as entidades sindicais. As mediações institucionais das ações afirmativas como parte das estratégias das relações industriais podem ter fruto mais longínquo. “Nesse caso, tais ações colocam-se como instrumento que incentiva a adesão e a participação crescente aprimorando o estilo de *performance*/qualidade da própria empresa [...]” (CAPPELLIN, 2000, p. 76-77).

Cappellin cita o caso de empresas na Alemanha em que a adoção de ações afirmativas como estratégia de gestão de recursos humanos nem sempre se restringe a vantagens financeiras, mas possibilita a definição de incentivos, não exclusivamente monetários, para estimular uma colaboração qualificada da parte dos trabalhadores, processo que se implementa com o apoio das instituições públicas. A autora menciona, também, o caso da Holanda, exemplo ilustrativo da sinergia existente entre instituições públicas e o meio empresarial. Nesse país, “a agência nacional para o emprego decidiu, no período de 1988/1991, contratar cinquenta *experts*/conselheiros para promover programas de ações afirmativas a favor dos grupos minoritários” (idem, 2000, p. 78-80).

Segundo Cappellin, nos anos de 1980 os chefes de empresas considerava as ações afirmativas direcionadas por um imperativo moral, como um custo suplementar desvinculado de quaisquer vantagem financeira. Entretanto, nos anos de 1990 tal atitude parece ser

substituída e há um movimento sinérgico entre empresas e sociedade no sentido de responder às solicitações dos seus *partners*, isto é, dos seus parceiros.

A mesma autora afirma que, no mundo dos negócios, as ações afirmativas são consideradas hoje como mais um instrumento eficaz de gestão de recursos humanos. “São reavaliadas como medidas com a finalidade de descobrir o potencial das trabalhadoras, aumentar a eficácia, o entusiasmo e a satisfação no trabalho, conseguindo proporcionar acréscimos no melhoramento da eficiência econômica da própria organização” (id. *ibid*, p. 80).

Nessa perspectiva, denomina-se organização pluralista aquela orientada pela igualdade de tratamento entre homens e mulheres. “[...] A novidade dessa organização pluralista é que todas as diferenças, em todas as suas formas – de gênero, de raça, de nacionalidade, de educação, de função organizativa ou hierárquica – não só devem ser valorizadas, mas devem ser gerenciadas positivamente pela empresa [...]”. As inovações de desenho pluralista, segundo Cappellin, já foram implementadas por empresas norte-americanas como a AT&T e Xerox (CAPELLIN, 2000, p. 83).

Ao referir-se ao relatório do *Fórum Eguaglianza e qualità*, Cappellin cita o caso de várias empresas situadas na Itália, Holanda, Portugal, Grécia, Inglaterra, Irlanda, Alemanha que implementaram ações afirmativas incentivadas por fatores exógenos, e afirma que

as conclusões do *Fórum Eguaglianza e qualità: nuovi orizzonti per donne e imprese*, enunciada pela coordenadora, Janet Hemsley, reafirmam a importância de não isolar as ações afirmativas do conjunto das estratégias de renovação realizadas pelas empresas, hoje desafiadas pela competitividade econômica. Em seu balanço é enfatizado que essa confluência econômica e igualdade de oportunidades é hoje assumida como um normal instrumento de gestão, permitindo alcançar os objetivos de rentabilidade. A mensagem “as ações afirmativas são um elemento para civilização da sociedade” ilustra essa postura. O seu sucesso está na capacidade de encontrar as mediações corretas entre as necessidades das empresas, as das trabalhadoras e dos trabalhadores, e finalmente compartilhar as responsabilidades (CAPELLIN, 2000, p. 90-91).

Cabe ainda mencionar outro relatório elaborado pela Comissão Federal Americana sobre o “Teto de Vidro”, e sintetizado por PIZA (2000). Esse relatório refere-se à forma como as empresas americanas têm respondido ao esforço das instituições governamentais para aumentar a capacidade de gerenciamento empresarial a partir da diversidade racial de seu corpo de executivos. O mesmo relatório aponta e analisa, com nitidez, os aspectos mais relevantes para a realização de um processo de inclusão, e expressa que repousa sobre o Estado a responsabilidade por tais medidas. Expõe, ainda, o caso de três empresas norte-americanas que empregam políticas inclusivas há mais de 30 anos, que são a Xerox, a Procter & Gamble e a IBM. A política dessas empresas pouco difere entre si, pois, na realidade

é a busca da qualidade e potencialidade para o trabalho de liderança nas empresas. [...] Sendo grandes empresas, elas utilizam todos os recursos de recrutamento disponíveis no mercado de trabalho americano, especialmente a observação de potenciais no interior das grandes universidades (PIZA, 2000, p. 119).

Desta forma, as ações afirmativas têm sido implementadas não apenas para “corrigir desigualdades entre brancos e negros”, mas, também, têm sido utilizadas como mecanismo para incrementar o lucro das grandes empresas, portanto, para viabilizar o fortalecimento do capital. Nesse processo, as universidades participam subsidiando essas empresas por meio do fornecimento de “insumos”, incluindo mão-de-obra qualificada para essas organizações, o que contribui para a melhoria de sua capacidade competitiva.

Diante disso, interessa ressaltar, conforme Behring e Boschetti (2008), que a configuração das desigualdades está visceralmente ligada ao processo de acumulação do capital, que se faz à custa da exploração do trabalho humano. Essas desigualdades, fruto, das contradições inerentes ao capitalismo, também estão relacionadas às respostas engendradas pelas classes sociais e seus segmentos, a exemplo das políticas sociais que são desenvolvidas.

Assim posto, o presente estudo situa as políticas de ação afirmativa como conquista das minorias historicamente excluídas e como parte das estratégias utilizadas pelo sistema capitalista para minimizar os índices de desigualdades que o próprio sistema produz, e ainda, como mecanismo para fortalecer seu processo de reprodução no âmbito do trabalho.

Destarte, exclusão e inclusão são componentes contraditórios e complementares de um mesmo processo, que, por um lado, corrige parte das desigualdades geradas pelo capitalismo, e, de outro, alimenta a produção dessas desigualdades, as quais têm como fundamento a concentração da produção social nas mãos de poucos grupos, formados por grandes empresas multinacionais que dominam mundialmente o mercado.

Nessa perspectiva, questionamos: que interesses movem as grandes empresas ao adotarem esse tipo de política e, sobretudo, ao incentivá-lo no âmbito do mercado? É conveniente a essas empresas garantir a igualdade efetiva entre as pessoas numa perspectiva mais ampla? As ações afirmativas trariam ganhos apenas aos seus demandantes ou seriam úteis, também, ao capital?

Apesar da complexidade e das controvérsias que circundam as políticas de ação afirmativa e das posturas contrárias ou favoráveis em relação a estas, esse tipo de política vem sendo implementado há décadas na Europa e América do Norte, mas tem se expandido com mais intensidade a partir da III Conferência da ONU contra o racismo, discriminação

racial, xenofobia e intolerância correlata, ocorrida em 2001, em Durban, na África do Sul.

No caso do Brasil, é no âmbito da educação superior que as ações afirmativas têm se expandido a partir de 2001. Adotadas por grande parte das instituições públicas de ensino superior as ações afirmativas são consideradas alternativa para a “democratização” do acesso a esse nível de ensino para os excluídos e as chamadas minorias, visando, assim, à redução das desigualdades educacionais.

No item a seguir discutiremos o processo de democratização das políticas públicas brasileiras com o intuito de demonstrar os caminhos adotados pelo Estado brasileiro no que se refere ao processo de ampliação do acesso aos direitos sociais no período pós-ditadura militar. Em meio a esse processo destacam-se as demandas das chamadas minorias que passam a ser atendidas a partir da intensificação e expansão das políticas de ação afirmativa.

1.3. A “democratização” das políticas públicas brasileiras: da reabertura política ao advento das ações afirmativas

O processo de reabertura democrática no Brasil, fruto das mobilizações que se acentuaram na sociedade brasileira nas décadas de 1970 e 1980, intermediadas pelas entidades de classe, organizações não governamentais, sindicatos e outros movimentos sociais, resultaram na conquista e ampliação dos direitos sociais presentes na Constituição de 1988.

Entretanto, como registra a literatura, a democratização dos direitos sociais no Brasil constitui-se, ainda, um desafio a ser superado. Embora a legislação tenha avançado significativamente nessa direção, ainda convivemos com práticas clientelistas, autoritárias e patrimonialistas que impedem ou dificultam o acesso da população, em geral, aos direitos básicos, assegurados com a conquista dessa Constituição.

Desse modo, abordar a questão da democratização das políticas públicas brasileiras demanda uma retomada do processo de redemocratização do país, transcorridos 21 anos de governo ditatorial. Nas palavras de Guimarães (2008, p. 26), a redemocratização do Brasil resultou num “acordo intra-elites, favorecendo uma transição sem grandes rupturas” e o restabelecimento da democracia minimalista na perspectiva chumpeteriana. Essa concepção de democracia pauta-se em procedimentos eleitorais como mecanismos para a formação de governos, e restringe o processo democrático a um método político, cujos procedimentos e regras relativos às tomada de decisão constituem-se na preocupação central.

Segundo Guimarães (2008, p. 26-27), a proposta de democracia minimalista baseada num processo de livre escolha de representantes, por meio de disputa entre elites, passou a ser recusada, pois, os anseios da sociedade civil brasileira de participar das deliberações referentes às políticas públicas contrariavam a ideia de democracia minimalista. Diante disso, aos poucos, o Estado brasileiro foi se “abrindo às contestações, e diminuindo a intensidade de repressão contra os movimentos sociais organizados [...]”. Adicionalmente, novas formas de organização e mobilização popular emergiram naquele momento na sociedade, advindas das periferias das grandes cidades, dos trabalhadores sem-terra, dos movimentos organizados ligados aos estudantes universitários, aos docentes do ensino superior, fortalecendo a sociedade civil, além do esperado pelo governo.

Guimarães (2008) ressalta, ainda, que a promulgação da Constituição de 1988 significou um ponto de inflexão fundamental no processo de redemocratização nacional, visto que a perspectiva de construção de uma concepção contra-hegemônica passa a demandar uma abertura à participação popular nas deliberações públicas. As críticas sofridas pelo modelo de democracia minimalista, adotado no Brasil após a reabertura política, relacionam-se, segundo essa autora, à incapacidade desse modelo de garantir “limites para as ações dos representantes, qualidade nas políticas executadas e responsabilidade política por parte dos eleitos. O problema da representação se coloca a partir de um hiato que se cria entre representantes e representados” (idem, 2008, p. 39). Além disso, as eleições não são capazes de oferecer mecanismos claros, que informem, eficientemente, os eleitores sobre a qualidade das políticas desenvolvidas pelos políticos eleitos para que possam premiá-los ou puni-los, com base em avaliações concretas dos candidatos em competição (id. *ibid.*).

Outra concepção de democracia surgida no contexto do pós-guerra refere-se ao pluralismo (de natureza dahlsiana), que ultrapassa a proposta minimalista e defende que o poder não está nas mãos das elites políticas, mas disperso pelos diversos centros de poder, representados por associações, grupos de entidades na sociedade, que representam os mais diversos tipos de interesse.

Para a democracia pluralista, não há apenas uma minoria que governa, mas existem várias minorias em constante embate sobre os mais diversos temas, que devem ser consideradas pelos governos. Ou seja, é preciso que “os representantes se preocupem com as demandas dos diversos segmentos que se organizam na sociedade e, dessa forma, consigam realizar uma democracia realmente representativa da sociedade” (idem, 2008, p. 40).

A concepção pluralista se desdobra, ainda, na poliarquia, de Robert Dahl, segundo o qual é impossível que o Estado represente os interesses de todos os cidadãos, com a mesma

intensidade e de forma efetiva, visto que a democracia é apenas um ideal, que, na prática, é inatingível. Para Guimarães (2008), as propostas do pluralismo são bastante relevantes porque colocam em questão as relações que se estabelecem nos diversos âmbitos da sociedade, por meio de grupos organizados, os quais se mobilizam e são capazes de apresentar demandas coletivas. Assim, a democracia deixa de ter uma conotação individual e passa a ser pensada pelo poder de organização da sociedade. Mas a autora sustenta que o pluralismo não ultrapassa a participação institucionalizada por meio do voto, além de desconsiderar o fato de que os recursos não estão disponíveis na sociedade de forma igualitária. “Essa forma de análise seria problemática, especialmente do ponto de vista de poliarquias recém-estabelecidas, advindas de governos autoritários, com grande concentração de renda e graves desigualdades sociais” (idem, p. 40-41).

Como crítica ao pluralismo emerge outra concepção de democracia, a institucionalista, a qual entende, por sua vez, que o pluralismo falha devido à ausência de limites para com os seus representantes.

Dentro da perspectiva institucionalista, a transformação de um governo eleito democraticamente em um regime democrático se dá no momento em que um conjunto de mecanismos institucionais de controle precisa ser criado para garantir a responsividade por parte dos representantes políticos. As instituições funcionam como canais que expressam e processam as demandas da sociedade junto ao poder público. Desse modo, a estabilidade da democracia estaria relacionada à necessidade de sucessivos arranjos institucionais, capazes de refletir os anseios da sociedade em diferentes momentos políticos, de acordo com as necessidades apresentadas (GUIMARÃES, 2008, p. 41).

A proposta institucionalista defende a necessidade de reformar as instituições visando uma inovação institucional. O aperfeiçoamento e a qualidade da representação devem ser pensados a partir da criação de instituições como forma de possibilitar um maior controle dos governantes por parte dos governados. Assim, a criação de mecanismos institucionais como a prestação de contas dos governantes torna-se necessária, visto que o controle da parte dos representados é exercido a partir desses mecanismos, possibilitando-lhes investigar e acompanhar as decisões e práticas políticas adotadas pelos representantes, o que possibilitaria aos representados premiar ou punir seus representantes.

Conforme Guimarães (2008, p. 42), a perspectiva institucionalista não avança em relação à democracia minimalista, que prevê uma representação apenas durante o processo eleitoral. No institucionalismo, “a única forma de participação permanece sendo a participação eleitoral e o diálogo informal entre as esferas e organizações da sociedade,

desconsiderando, portanto, a participação política por parte da sociedade civil nas instâncias de deliberação pública.”

Visando o aperfeiçoamento e a continuidade da democracia representativa, Habermas defende a democracia deliberativa, que tem como foco central a deliberação pública e o envolvimento dos cidadãos além do voto. Esta proposta diz respeito a um processo político-cultural de consenso, que articula a concepção liberal, efetivada a partir de compromissos entre interesses, e a concepção republicana, em que a formação democrática concretiza-se na dimensão ética (GUIMARÃES, 2008).

Segundo Santos, citado por Guimarães (2008), Habermas foi responsável pela ampliação da proposta procedimentalista, ao reintroduzir a dimensão social a partir de dois novos e importantes elementos: o primeiro diz respeito à necessidade de uma condição de publicidade capaz de gerar uma gramática societária que está relacionada à participação na esfera pública, esta compreendida por Habermas como o espaço em que os indivíduos – mulheres, negros, trabalhadores, minorias raciais – podem problematizar, em público, uma condição de desigualdade na esfera privada. O segundo elemento está relacionado ao papel dos movimentos sociais para a promoção da institucionalização da diversidade cultural, uma vez que esta não se faz representar satisfatoriamente pela via partidária tradicional. A importância do papel dos movimentos sociais estaria ligada ao propósito destes, que seria de transformar práticas dominantes antecessoras, ao propor uma ampliação do conceito de cidadania, por intermédio da expansão da possibilidade de participação política. Nessa linha de pensamento, Guimarães (2008, p. 43) afirma que

[...] teria sido exatamente o processo ocorrido no caso brasileiro. Tendo em vista a grande diversidade cultural e desigualdade social, podemos considerar que existia (e) um grande número de grupos de culturas diferentes, minorias étnicas, enfim, setores da sociedade menos favorecidos que se encontram (encontravam) vulneráveis e que, fundamentalmente, não se viam(veem) representados pelos diferentes eleitos (2008, p. 43).

Nessa perspectiva, na direção do modelo de democracia habermasiana, tem ocorrido no Brasil, a partir de 1980, um maior envolvimento da sociedade civil na política, articulando, por meio da mediação da esfera pública, uma participação direta – efetivada nos conselhos, associações, fóruns, referendos, plebiscitos – com uma participação indireta, que tem como expressão a democracia representativa que antecede a composição dos parlamentos e poder executivo. Foi dessa forma que a participação da sociedade civil ampliou-se e vem conseguindo, expandir o leque dos direitos sociais, prioritariamente, para algumas minorias como os negros e os indígenas, por meio das chamadas políticas de ação afirmativa. Importa

destacar, portanto, nesse processo, a luta dos movimentos sociais e entidades da sociedade civil organizada, cuja pressão forçou o Estado a ampliar os direitos sociais, incluindo o direito à educação e o seu acesso por parte das chamadas minorias, historicamente excluídas.

Assim, tem sido incentivada a promoção de políticas diferenciadas para grupos específicos como negros, afro-descendentes, indígenas, dentre outros, com a finalidade de promover o acesso a direitos sociais, especialmente no campo da educação e do trabalho, conforme será exposto a seguir.

1.3.1 A constituição das ações afirmativas no Brasil

A partir da Conferência de Durban, ocorrida em 2001, na África do Sul, os países signatários dessa Conferência, dentre estes o Brasil, passaram a intensificar a adoção das políticas de ação afirmativa que têm por objetivo a “eliminação de todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.”

A despeito da intensificação dessas políticas a partir de 2001, essas medidas não são recentes no Brasil. Segundo Barbosa (2002, *apud* Brandão 2005), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) já regulamentava algumas questões ligadas ao trabalho que podem ser consideradas ações afirmativas, a exemplo da adoção de ações para corrigir distorções e desigualdades de direito entre homens e mulheres.

Brandão (2005) afirma que na década de 1970 a temática das ações afirmativas reaparece a partir de uma iniciativa do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, que propõem como solução para o racismo no mercado de trabalho a destinação de um percentual mínimo de vagas para empregados de cor. Na Constituição de 1988 está, também, expressa no art. 37, inciso VIII, a adoção de medida de ação afirmativa direcionada aos portadores de necessidades especiais, por meio da reserva de um percentual de vagas de cargos e empregos públicos para esse segmento, o que é reafirmado, no âmbito federal, por meio do § 2º, art. 5º da Lei 8.112/1990. Essa Constituição prevê, ainda, no seu art. 7º, Inciso XX, a concessão de incentivos, nos termos da lei, para empresas que empregarem mulheres.

As ações afirmativas também são evidenciadas na lei 8.666/1993, que trata das licitações, a qual preceitua no art. 24, inciso XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiências. Ainda está presente na Lei 9.100/1995 a determinação de reserva de um percentual mínimo de 20% das candidaturas

a cargos políticos para o sexo feminino o que se configura numa ação afirmativa em favor das mulheres brasileiras (BRANDÃO, 2005).

Podem ser mencionadas, ainda, como medidas de ação afirmativa na esfera federal, a criação, em 2001, por meio da Portaria 202, de uma cota de 20% dos cargos do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) a serem ocupadas por negros, prevendo-se a ampliação, posterior, desse percentual para 30%. Nesse mesmo ano, o Ministério da Justiça institui cotas de 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para deficientes físicos ou mentais para os cargos sem vínculo empregatício – cargos de confiança e funções desempenhados por contratados e de empresas terceirizadas (id. ibid.).

Outras iniciativas se destacam em relação às ações afirmativas no Brasil, como a criação, em 2002, de bolsas de estudos para estudantes negros prepararem-se para o ingresso no Instituto Rio Branco; e a instituição do Programa Nacional de Ações afirmativas (Decreto 4.228/2002), no âmbito da Administração pública federal, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça (BRASIL, 2002).

Brandão (2005) argumenta que, de forma adjacente às medidas de ações afirmativas governamentais, os movimentos de combate ao racismo vêm atuando não apenas para evitar que a discriminação se efetive, mas apoiando, também como estratégia de luta, as iniciativas de inserção das minorias, defendendo as políticas públicas compensatórias. As iniciativas de inclusão, em grande medida, partem de organizações não-governamentais (ONGs), a exemplo dos cursinhos pré-vestibulares para a população de baixa renda.

No caso das ações afirmativas no âmbito do Estado brasileiro tem sido abordada a necessidade de assegurar a promoção dos grupos inferiorizados e excluídos na sociedade. Gomes define essas políticas como

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (s/d, p. 5, grifo nosso).

Segundo Ferreira (2008), no âmbito da educação superior, as ações afirmativas têm se expandido e existe uma ampla adoção de cotas étnico-raciais. “Ao todo 53 universidades implementaram esse tipo de política. 34 instituições possuem medidas afirmativas para negros, sendo que destas, 31 se desenvolvem pelo sistema de cotas e 3 através do sistema de bonificação por pontos”. Em se tratando dos povos indígenas, “[...] já são 37 instituições que

adotam ações afirmativas para este grupo. O Estado do Paraná possui a maioria das instituições que aplicam esta forma de política, são 18 ao todo” (FERREIRA, 2008, p. 3).

Há, no entanto, um debate bastante intenso e controverso em relação às ações afirmativas, especialmente no âmbito da educação superior onde tem sido notada uma maior expansão dessas políticas. Dentre os argumentos contrários à adoção dessas medidas está a ideia de que as ações afirmativas como cotas, bônus ou reserva de vagas fazem uma discriminação ao contrário, ferem a legislação e só beneficiam as elites das raças, e que é preciso atuar no sentido da redução da pobreza da população em geral.

Nessa direção, Brandão entende que é necessário muito mais do que cotas para assegurar o acesso de pobres, negros e indígenas à universidade. Segundo esse autor,

[...] só enfrentando problemas estruturais como a diminuição da pobreza, o combate à fome e à desnutrição, a melhoria dos serviços de saúde pública e a qualidade da educação pública de todos os níveis é que se ampliará significativamente, ainda que num futuro não tão imediato, o acesso dos estudantes das classes sociais menos favorecidas à universidade pública brasileira, sem correr o risco nem de diminuir o padrão de qualidade da universidade pública brasileira, nem de apenas trocar a discriminação direcionada para um determinado grupo racial por outra discriminação voltada para outro grupo racial, mesmo que se utilize, em defesa dessa nova discriminação, o argumento das injustiças históricas (2005, p. 94).

Conforme Brandão (2005), é preciso investimentos estatais no sentido de atacar problemas estruturais da sociedade que se manifestam em diferentes setores da vida social e não apenas em algumas áreas.

Independente das posturas dicotômicas em torno das ações afirmativas na educação superior, é preciso reconhecer que historicamente as populações de baixa renda, negros, indígenas, quilombolas, afro-descendentes têm sido excluídas do usufruto dos bens e serviços sociais públicos, a exemplo da educação superior, que ficou restrita a uma pequena parcela da sociedade, a chamada elite.

Nesse sentido, é legítima a luta desses segmentos sociais para assegurar, mesmo que de forma diferenciada, o acesso a direitos que lhes foram negados ao longo da história. Sendo assim, compreendemos que as políticas de ação afirmativa são medidas importantes por viabilizarem às chamadas minorias o acesso a esses direitos, mas, é necessário refletir e problematizar acerca da efetividade dessas políticas e do seu alcance no âmbito da sociedade capitalista. Diante disso, é essencial que a luta por políticas de ação afirmativa para as minorias esteja articulada às lutas por políticas sociais de caráter universal e de alcance mais abrangente, que tenham por direção o atendimento às necessidades socioeconômicas e culturais da classe trabalhadora em geral.

No caso da educação, conforme abordaremos no capítulo II, com base no que afirma Mészáros (2008), os problemas nesse campo não se resolvem a partir de soluções apenas formais, mas é preciso que ocorra uma transformação do quadro social no qual a educação cumpre suas funções historicamente importantes de mudanças.

No item a seguir tecemos considerações sobre a política educacional brasileira, buscando demonstrar, a partir dos autores referenciados, como essa política foi sendo construída ao longo da história, marcada pela elitização e interferências externas, o que tornou o processo de democratização desse direito um grande desafio para a sociedade.

1.4 A política educacional brasileira e os povos indígenas: considerações históricas

Conforme mencionado anteriormente, é no contexto do processo de redemocratização da sociedade brasileira que se intensificam os esforços de diversos segmentos da classe trabalhadora pela conquista de direitos sociais. Essa pressão forçou o Estado a ampliar direitos, também, para as chamadas minorias, como negros, afro-descendentes, indígenas, dentre outros segmentos, que participaram ativamente dessas lutas.

No campo da educação, a história demarca, segundo Romanelli (2002), que, do período colonial até a segunda década do século XX, a educação direcionou-se aos proprietários, senhores de engenho e donos de terra e era considerada um mecanismo de diferenciação entre as classes. Dessa educação voltada à elite

[...] estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da Europa”, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava adquirir *status* (ROMANELLI, 2002, p, 35-36).

De acordo com essa autora, a configuração do sistema educacional brasileiro privilegiou, por extenso período, a educação dos grupos dirigentes do país, impedindo o acesso da população de baixa renda aos níveis mais elevados de ensino, como a educação superior.

A criação dos primeiros cursos superiores no Brasil, segundo Fávero (2000), ocorreu com a vinda da família real, em 1808, mas estes limitaram-se ao Rio de Janeiro e à Bahia e tinham como objetivo atender aos interesses da Corte quanto à educação dos filhos da nobreza. “Todos os esforços de criação de universidades no período colonial e monárquico [...] foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole a qualquer iniciativa que vislumbresse sinais de independência cultural e política da Colônia” (idem, 2000, p. 18-19).

Vieira (2003) salienta que, embora o império representasse um saldo positivo em relação à fase anterior, não estava em pauta a ideia de um projeto educacional para a maioria da sociedade, de modo que, naquele período, apenas 10% da população tinha acesso à escola.

Até a década de 1920 a educação foi considerada instrumento de mobilidade social, distintivo de classe, em que as camadas médias urbanas a buscavam visando ascensão, prestígio e integração aos estratos dominantes e foi nesse modelo de sociedade que se originou e cristalizou o padrão de ensino superior brasileiro. Nele não havia, conforme Romanelli (2002, p. 255), uma “função “educadora” para os níveis primário e médio, razão pela qual estes não mereceram atenção do Estado, senão formalmente, e a escola média jamais conseguiu organizar-se, como tal, a não ser através de honrosas exceções partidas da iniciativa privada”. O exposto pela autora contribui para compreendermos as dificuldades das camadas populares de adentrar à universidade e de manter-se nesse espaço, em razão dos diversos obstáculos com que se depararam historicamente.

A respeito da estruturação do sistema educacional brasileiro durante a primeira República, Vieira (2003) afirma que a Constituição de 1934 garante o ensino primário gratuito e sinaliza para a tendência de gratuidade do ensino ulterior. Na Constituição de 1946 o caráter de gratuidade é retomado, apenas para o ensino primário, mas não se vincula à ideia de obrigatoriedade da oferta pelo Estado. A etapa seguinte só é gratuita para aqueles que comprovarem a impossibilidade de pagar a escola privada que, naquele período, já contava com incentivos legais e tributários bastante atrativos, o que possibilitou a sua expansão e consolidação.

Durante o regime militar várias reformas educacionais foram empreendidas. Em conformidade com Vieira (2003), a reforma de 1º e 2º graus de 1971 buscava assegurar a profissionalização nos ensinos fundamental e médio, mas esta não foi bem sucedida. Seu propósito era conter a demanda para o ensino superior e buscar imprimir ao ensino médio um sentido de “terminalidade”, ao habilitar tecnicamente os jovens para ingressar no mundo do trabalho. Na educação superior a reforma de 1968 buscou, do ponto de vista político, atender

às pressões das classes médias pelo acesso à universidade. Do ponto de vista técnico é tida como medida de racionalização que visa conter a expansão desse nível de ensino, oferecer mais e melhor ensino e controlar a participação estudantil. A mesma autora ressalta que há um aumento significativo do número de matrículas universitárias naquele período, pois esse nível de ensino foi o foco da atenção do Estado brasileiro.

A oferta de educação superior para as classes médias – que buscavam uma aproximação da elite – e do ensino profissionalizante para as massas demonstra que, na visão da elite brasileira à população pobre bastava o conhecimento mínimo necessário ao trabalho manual, pensado e executado de acordo com os interesses das classes dirigentes e as exigências da economia. Tal postura explicitava o interesse da elite em assegurar a manutenção do seu *status quo* e preservar as diferenças de classes, por intermédio de um sistema educacional que garantisse a conservação das desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Contaria a essa perspectiva, a mobilização da população pelo acesso a direitos se intensifica a partir da década de 1970, quando os movimentos sociais em torno da Constituição de 1988 ganham força, e as massas, incluindo negros, pobres e indígenas, passam a reivindicar o acesso à educação superior. Segundo Guimarães (2003), a mobilização do movimento negro em torno do direito ao acesso à educação superior, foi algo novo, pois, ao invés de as classes médias brancas continuarem a falar em nome dessas minorias, os próprios jovens, autodenominados negros, ocuparam a cena política como porta-vozes da massa empobrecida, preta e mestiça, visando garantir-lhes o direito à educação superior pública e gratuita.

As conquistas da Constituição de 1988 demarcaram um avanço no campo da educação ao estabelecer no art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” O art. 206 determina que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2004). Portanto, com base nas garantias constitucionais, o aluno, oriundo da escola pública, deverá acessar o ensino superior público nas mesmas condições do aluno da escola privada, além de contar com as condições mínimas necessárias para garantir sua permanência na instituição de ensino.

Cabe sublinhar, ainda, que a ampliação da demanda pela educação superior no Brasil está ligada, também, às exigências do mundo do trabalho, que passa a reclamar, mais

intensamente a partir da década de 1990, mão-de-obra qualificada para atender as exigências do capital, demandando “o aumento do patamar mínimo de escolarização para a execução do trabalho simples e do trabalho complexo” (NEVES, 2002, p. 22).

Chauí (2001, p. 52), afirma que, se outrora a educação superior se distinguia das demais por ser um bem cultural restrito às elites dirigentes, hoje, com a reforma do ensino “a educação é encarada como adestramento de mão-de-obra para o mercado”. Ou seja, a sua expansão está diretamente ligada às exigências do mercado relativas à qualificação de mão-de-obra, esta ofertada em grande quantidade em relação às demandas do mercado e a sua capacidade de absorção dos trabalhadores.

É em meio ao movimento geral das classes populares brasileiras pela ampliação de direitos que se insere a luta da população indígena pelo acesso à educação, inclusive de nível superior. Entretanto, segundo Lima (2007), a busca dos povos indígenas pela educação superior possui dois vieses. O primeiro tem a ver com a educação escolar imposta pelos jesuítas, enquanto o segundo viés vincula-se à necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos “saberes científicos ocidentais, [...] pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo de territorialização contemporâneo a que estão submetidos e que redundaram nas demarcações de terras a coletividades” (idem, p. 261), processo incrementado a partir da Constituição de 1988.

Há que se ressaltar, segundo esse mesmo autor, que houve grande resistência dos povos indígenas visando manter sua própria cultura e seus territórios desde a invasão dos portugueses ao Brasil. A educação formal, imposta arbitrariamente pelos jesuítas, fez com que se desenvolvesse, por parte dos indígenas, certa repugnância à escolarização, o que permaneceu por longo período. Essa obrigação de estudar, somada à necessidade do domínio dos saberes científicos ocidentais, no sentido de preservar suas culturas e seus territórios, submetidos a demarcações na atualidade, levou os indígenas brasileiros a perceberem a escolarização como importante e necessária. A educação formal passou a ser vista como um mecanismo capaz de contribuir para o atendimento de suas necessidades contemporâneas, para a defesa de sua cultura e identidade, além de representar uma possibilidade de auxílio na busca pelo acesso aos bens materiais e imateriais do mundo atual (LIMA, 2007).

Para Lima, a escolarização possibilitará a instrumentalização dos povos indígenas por meio dos conhecimentos científico e tecnológico ocidentais, que deverão articular-se de forma equilibrada. Esta se constitui em “uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias

– fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado” (ibid., 2007, p. 148).

Na visão de Baniwa (2006), a crescente demanda pela educação superior para esse segmento populacional, na atualidade, deve-se à expansão da oferta do ensino médio para os indígenas, graças à pressão das comunidades indígenas. Outros fatores ligados a esta questão são o crescimento populacional dos indígenas no Brasil, superior a média nacional; a demarcação da maioria das terras indígenas; e a formação de professores indígenas, quase 8 mil em todo o Brasil. Há, segundo o autor, um reconhecimento por parte do movimento indígena quanto ao respeito que os povos indígenas têm conquistado, mas é necessário ainda avançar, sobretudo do ponto de vista administrativo e financeiro para poder assegurar, de fato, o direito desses povos de “desenvolverem processos político-pedagógicos próprios e com autonomia”. Os indígenas têm, hoje, uma “nova consciência sobre a sua realidade histórica e estão construindo o seu futuro com dignidade” (idem, 2006, p.145).

Até meados da década de 1980, a educação indígena teve um caráter de tutela e controle. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 o direito à educação diferenciada foi assegurado a essa população. As décadas de 1980 e 1990 foram palco de proposições de modelos alternativos de escolarização indígena em favor de práticas educacionais diferenciadas e interculturais, as quais foram instituídas pela Constituição de 1988. De acordo com Baniwa (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96), nos seus artigos 26, 78 e 79 fixou as diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Conforme explicita a mencionada lei,

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (art. 26);

O sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (art. 78).

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV -

elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (art. 79) (BRASIL, 1996).

Ainda segundo Baniwa (2006), dentre os dispositivos legais que tratam da educação indígena no Brasil estão o Parecer 14/1999 e a Resolução 03/1999. O processo de normatização da educação indígena ocorreu, segundo Lima (2007), a partir de intenso diálogo envolvendo a participação de índios, não-índios ligados à educação, ONGs indigenistas, organizações de professores indígenas e universidades. Para Lima, durante a gestão de Tarso Genro (2004 e 2005), no Ministério da Educação do governo Lula, houve uma maior sensibilidade às questões indígenas, sendo estruturado um programa para a educação superior indígena, visando formar professores para a educação básica. Por meio do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), o Estado vem buscando formar professores indígenas em nível superior com a possibilidade de pensar a formação de outros profissionais, ligados ao segundo viés, apontado por esse autor.

Outras ações direcionadas a garantir o acesso dos indígenas à educação superior têm sido implementadas nas universidades públicas como as cotas, bônus ou reserva de vagas. Estas políticas abrangem, também, alunos de escolas públicas e a população negra.

A adoção de medidas dessa natureza resulta da pressão dos segmentos negros, indígenas, dentre outras minorias pelo acesso à educação superior. A forma de “corrigir” essas injustiças históricas e as desigualdades que marcam a sociedade brasileira no campo educacional tem ocorrido por meio da implementação de políticas compensatórias, direcionadas a esses grupos específicos.

No que tange à população indígena, a viabilização do acesso desses povos à educação superior, via ações afirmativas, representa, segundo Baniwa (2006), um avanço importante. O autor entende que

o sistema de cotas tem exatamente o propósito de amenizar e de corrigir, pelo menos em parte, a vergonhosa desigualdade e injustiça das práticas tradicionais de seleção adotadas pelas universidades brasileiras. É absolutamente desigual e injusto que estudantes indígenas de aldeias, negros das periferias das grandes cidades, que durante toda a vida vivenciaram as péssimas condições do ensino público, concorram a algumas pouquíssimas vagas nas universidades com os filhos das elites que sempre estudaram nas melhores escolas privadas ou públicas e ainda puderam contar com seletos cursos preparatórios especializados (BANIWA, 2006, p. 165).

Conforme Baniwa (2006), as primeiras experiências de ação afirmativa para indígenas datam do início da década de 1990 e foram implementadas por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e algumas universidades públicas e privadas, como a Universidade Católica de Goiás, com bolsas sob o custeio da Funai.

Em relação à UFT, a partir de 2005, 5% das vagas oferecidas no vestibular dessa universidade foram destinadas a indígenas, cuja origem étnica seja comprovada. Entretanto, algumas iniciativas de ações afirmativas para indígenas já existiam em outras instituições públicas de ensino superior, a exemplo das Universidades Estaduais do Paraná, que, em 2001, criou reserva de vagas, definidas a critério da instituição e abrangendo somente alguns cursos oferecidos (PAULINO, 2008).

Ainda de acordo com Baniwa (2006), o censo escolar indígena de 2005 revelou a ampliação do acesso ao ensino fundamental e médio, o que resultou no crescimento da demanda pela educação superior. O autor afirma, a partir de dados⁹ por este levantados junto à Funai, em 2004, que existem, aproximadamente, mais de dois mil indígenas estudando nas IES brasileiras. Entretanto, os dados apresentados pelo autor não revelam qual o percentual de jovens entre 18 e 24 está cursando o esse nível de ensino.

A inexistência desses dados junto aos órgãos oficiais responsáveis pela educação indígena parece reforçar a ideia do desinteresse do Estado em relação ao acesso dessas populações à educação superior brasileira. Mesmo após a Constituição de 1988 a realidade educacional destes povos, referente à educação superior, ainda parece ser objeto de pouca preocupação por parte dos órgãos oficiais responsáveis.

Baniwa ressalta, no entanto, que as cotas são necessárias, mas não como política pública permanente.

A solução definitiva para superar as desigualdades de condições e oportunidades deve ser pautada por um serviço educacional de qualidade, sem privilégio, ao alcance de todo cidadão brasileiro, e sobretudo, e fundamentalmente, intercultural e interétnico em todos os níveis de ensino (2006, p. 165-166).

Outro fator que deve ser mencionado quando se trata do acesso das minorias à educação superior pública, por meio das políticas de ação afirmativa, diz respeito à permanência na instituição de ensino e o sucesso acadêmico desses estudantes. Tais políticas, como sustenta Lima (2007), requerem o atendimento das necessidades relativas a bolsas de manutenção que deem condições aos estudantes de se dedicarem aos seus cursos, de garantir seu deslocamento, sua alimentação, os materiais necessários aos estudos, além de tutores, devidamente formados, para acompanharem os afro-descendentes, indígenas ou alunos de baixa renda.

⁹ O MEC / Secretaria de Alfabetização e Diversidade (Secad) não possui dados sistematizados sobre o acesso dos indígenas ao Ensino Superior. O número aqui apresentado consiste em pesquisa realizada por Baniwa (2006).

Conforme expõe Lima (2007), o simples acesso diferenciado à educação superior não basta. Os destinatários das políticas de ação afirmativa demandam condições concretas que lhes permitam permanecer na instituição de ensino e concluir seu curso com sucesso. Por conseguinte, torna-se imprescindível a implementação de políticas de permanência que assegurem a essa população o êxito esperado na sua trajetória acadêmica. Tais políticas devem incorporar, de forma sistêmica e articulada, programas, projetos e ações diversas capazes de suprir as necessidades apresentadas pelos alunos, pois, caso contrário, essas políticas não alcançarão os objetivos propostos. Sendo assim, poderão alimentar de um lado, a ideia de promoção da inclusão e fortalecer, de outro lado, os processos de exclusão e de privação do acesso das camadas populares a esse nível de ensino, sobretudo aos cursos considerados elitizados como Medicina, Odontologia e Direito.

Em meio ao propalado discurso da democratização da educação superior pública brasileira muitos são os desafios e contradições que se colocam quanto à permanência e à formação qualificada dos estudantes das camadas populares, especialmente nas universidades federais, esfera em que se situa a instituição pesquisada. Diante disso, é conveniente indagar como é possível falar de democratização do acesso à educação superior, de ensino de qualidade e de formação para a cidadania sem que os estudantes contem com todas as condições concretas para garantir-lhes uma formação acadêmica, científica, política, ética e humana de qualidade? Como promover a plena participação dos estudantes nas atividades acadêmico-científicas e culturais visando uma formação capaz de torná-los sujeitos políticos ativos na sociedade? Que concepção de educação e de cidadania permeia essa realidade contraditória relativa à formação da classe trabalhadora?

Buscamos evidenciar no capítulo seguinte as contradições presentes nesse debate, que situa, de um lado, a ideia da democratização da educação superior pública, por meio do acesso da população menos favorecida a educação superior e, de outro lado, a questão da permanência estudantil na instituição de ensino e a qualidade da formação ofertada às camadas populares.

Nesse sentido, autores como Mészáros (2008) e Chauí (2001) oferecem subsídios importantes para compreendermos, nesse processo, os vínculos existentes entre a educação e o trabalho na sociedade capitalista, bem como o papel do Estado, um dos suportes essenciais de sustentação e reprodução do capital.

Mészáros (2008) argumenta que a educação institucional ofertada ao longo dos últimos 150 anos tem limitado-se a fornecer conhecimentos e mão-de-obra necessária ao sistema produtivo, além de servir para legitimar e propagar os valores que justificam e

fortalecem os interesses dominantes. Esse mesmo autor entende que a educação na perspectiva libertadora vai além dos interesses do capital e deve ter como propósito produzir mudanças essenciais na estrutura da sociedade com o intuito de romper com a lógica do sistema. Nesse sentido, a educação para a emancipação visa transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age e que usa a palavra como arma no processo de transformação do mundo. Deve ser uma educação contínua, que perpassa toda a vida e que seja insubmissa aos ditames e exigências do capital.

CAPÍTULO II

MUDANÇAS OCORRIDAS NO MODELO DE ESTADO E DE PRODUÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Discutimos neste capítulo as mudanças ocorridas em torno da concepção do Estado Moderno privilegiando na discussão o embate entre o liberalismo social e o liberalismo de mercado. Buscamos destacar elementos presentes neste embate, como a liberdade e a igualdade, e perceber quais traços do liberalismo ainda permanecem no modelo de Estado denominado de neoliberal.

Aprender, de forma mais aprofundada, essa realidade demanda adentrarmos no debate acerca do papel do Estado e das mudanças ocorridas em torno de suas funções no âmbito da democracia liberal. Seus princípios como a liberdade e a igualdade perpassam, necessariamente, a discussão sobre as desigualdades sociais, econômicas e culturais bem como as políticas sociais implementadas na atualidade para reduzi-las, a exemplo das ações afirmativas no âmbito da educação superior.

Articulada às mudanças mais recentes sucedidas no âmbito do Estado, discutimos as transformações ocorridas no mundo da produção a partir da década de 1970 e as reformas implementadas a partir do ideário neoliberal, que adentram o campo das políticas sociais brasileiras na década de 1990, inclusive da educação superior. Para tanto, fez-se necessário discutirmos o processo de reforma do Estado brasileiro e da educação superior, buscando perceber a relação existente entre a educação e o mercado e como se situa, no âmbito dessa relação, as políticas de acesso e permanência nas universidades públicas. Nesse sentido, a discussão sobre o acesso à educação superior será focada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Tratamos, ainda, dos fundamentos sócio-históricos da assistência social brasileira e da assistência ao estudante da educação superior, entendida como condição indispensável para a permanência e êxito acadêmico dos alunos de baixa renda nas instituições públicas de ensino. Finalmente, buscamos evidenciar, como a assistência ao estudante aparece na legislação educacional e quais desafios se impõem a essa política após 1988, quando entram em cena, no Brasil, as exigências e diretrizes do projeto neoliberal.

2.1 Mudanças na concepção de Estado e no modelo produtivo: influências para a educação

O debate acerca dos ideais liberais e neoliberais vincula-se à discussão do Estado moderno que tem origem no período do absolutismo quando a burguesia em ascensão, subordinada ao poder do rei e da igreja, inicia uma luta contra o totalitarismo do Estado absolutista. Embora seja difícil datar quando o Estado absolutista começa a decair dando lugar ao surgimento do sistema capitalista, nos séculos XVI e XVII importantes alterações ocorreram na velha ordem social devido às guerras religiosas, o que contribuiu para essas transformações (CARNOY, 1988).

Na história do Estado moderno, o liberalismo vem passando por diversas fases, dentre estas, duas macrotendências se evidenciam: a concorrencial e a estatizante. Ao discutirem o desenvolvimento histórico dos projetos de sociedade capitalista-liberal, de educação e de seleção dos indivíduos, a partir dessas duas macrotendências, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) afirmam que

a primeira delas, a concorrencial, cuja preocupação central era o liberalismo econômico (economia de mercado auto-regulável) define-se nas seguintes características: a livre concorrência e o fortalecimento da iniciativa privada com a competitividade, a eficiência e qualidade dos serviços e produtos; a sociedade aberta e a educação para o desenvolvimento econômico em atendimento às demandas e às exigências do mercado; a formação de elites intelectuais; a seleção dos melhores, baseados em critérios naturais de aptidões e capacidades. A segunda tendência, a estatizante, apresenta características cuja preocupação central é de conteúdo igualitarista/social, com o objetivo de: efetivar uma economia de mercado planejada e administrada pelo Estado; promover políticas públicas de bem-estar social (capitalismo social); permitir o desenvolvimento mais igualitário de aptidões e das capacidades, sobretudo por meio da educação e da seleção dos indivíduos baseada em critérios mais naturais (p. 84).

No processo de desenvolvimento da sociedade capitalista tem se evidenciado os dois paradigmas: o da liberdade econômica, da eficiência e qualidade e o paradigma da igualdade. Nos momentos de prevalência da tendência concorrencial o primeiro paradigma tem predominado expressando-se concretamente por meio do capitalismo global, cuja principal característica é o neoliberalismo de mercado, marcado pelo discurso da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade. Já o paradigma da igualdade está relacionado aos momentos do capitalismo de tendência estatizante, cuja expressão maior é o social liberalismo (novo liberalismo) ou Estado de bem-estar social.

Embora pareçam antagônicos em alguns momentos históricos, os dois paradigmas têm basicamente a mesma origem e, na essência, semelhantes germes constitutivos. Os germes constitutivos do paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade são percebidos com maior visibilidade no Iluminismo, no liberalismo clássico (com J. Locke e A. Smith) no liberalismo conservador e no positivismo, enquanto os constitutivos do paradigma da igualdade estão mais presentes no Iluminismo, no liberalismo clássico (com J. J. Rousseau) e na Revolução Francesa (id. *ibid.*, p. 85).

O ideário do liberalismo tem origem no século XVII, quando a teoria de Estado foi debatida por diversos pensadores dentre estes Hobbes, Locke, Rousseau, Adam Smith, John Stuart Mill, dentre outros. Respeitadas as particularidades e os diferentes momentos históricos em que formularam suas teorias, em geral estes defendiam as ideias liberais da individualidade, igualdade, liberdade, propriedade e democracia. Para os teóricos clássicos que defenderam o liberalismo, a noção de contrato social teve papel crucial para o estabelecimento da vida em sociedade, pois seria necessário que os indivíduos pactuassem em torno do projeto de felicidade para todos (COUTO, 2004, p. 42).

Foi nesse contexto que se desenvolveu a teoria do Estado liberal baseada nos direitos individuais e na ação do Estado de acordo com o “bem comum” a fim de controlar as paixões dos homens e possibilitar que seus interesses se sobreponham a essas paixões. Tornou-se dominante na Inglaterra e nos Estados Unidos a versão específica dessa teoria de que os interesses dos homens os oporiam uns aos outros controlando suas paixões e o papel do Estado que melhor serviria à humanidade era aquele que desse conta disso e garantisse o funcionamento de um mercado livre na sociedade civil.

A nova filosofia política que apareceu nos calcanhares dessa grande ruptura, centrada no indivíduo, colocado acima dos direitos divinos, legitimou, dessa forma, novas bases de poder, novas relações entre os seres humanos e a própria essência humana. O poder e o conhecimento já não eram mais herdados pelo direito de nascimento; eram adquiridos (embora como veremos isso não fosse inteiramente tão igualitário como pareceria à primeira vista) (CARNOY, 1988, p. 23).

Segundo Carnoy, o *Leviathan* de Hobbes, publicado em 1651, foi uma das primeiras tentativas de sistematizar o comportamento político dos seres humanos. Sua teoria expõe uma tensão entre a preservação da liberdade vantajosa do Estado de natureza (onde os homens vivem juntos de acordo com a razão e sem um superior para controlá-los) e o medo da violência e da guerra, o que levaria os indivíduos a abdicarem do seu poder individual em favor de um soberano. Apesar das visões contrárias de muitos contemporâneos de Hobbes, sua formulação ganhou corpo e se desenvolveu centrada na troca de bens no mercado livre no qual as paixões dos homens seriam contidas pela maximização de seus

interesses econômicos, uma sublimação da violência na busca do ganho econômico no contexto pacífico do mercado.

Nessa mesma direção Locke defende que o poder político a ser delegado ao Estado reside nos indivíduos que compõem a sociedade civil da qual se excluem todos aqueles que não têm propriedades, como as mulheres e os trabalhadores assalariados. Dessa forma, apenas os proprietários são portadores de direitos políticos e teriam sua propriedade defendida pelo Estado. Na visão de Locke a classe social em que as pessoas nasciam determinava a existência de senhores, escravos e servos, impossibilitando, assim, a ascensão social, o que naturalizava a desigualdade social. Locke estabelece que, embora a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um conserva a propriedade de sua própria pessoa, ou seja, cada homem é proprietário de si, do seu corpo. Pelo uso do seu corpo o homem se apropria das coisas por meio do trabalho, daí decorre que, se a apropriação se dá pelo trabalho, fica abolida a ideia de que certas terras e posses pertenceriam, por nascimento, a uma classe privilegiada. Fica estabelecida a ideia de que todos os homens são livres, pois todos são proprietários de si e de que todos os homens são iguais (BUFFA, 1995).

A igualdade de que trata Locke pressupõe um processo de troca de mercadorias entre proprietários considerados iguais. No que se refere ao trabalhador ele irá trocar o seu trabalho por um salário, dando ao comprador o direito de explorá-lo, visto que se torna propriedade do comprador, o que mais tarde será chamado de força de trabalho e não de trabalhador. Neste sentido, a relação salarial baseia-se no livre contrato entre indivíduos interessados, cidadãos livres e iguais, portanto, “a igualdade proposta pela burguesia é primeiramente a igualdade na troca – baseada no contrato de cidadãos livres e iguais – e depois é também a igualdade jurídica – a lei é igual para todos e todos são iguais perante a lei” (BUFFA, 1995, p. 18). Entretanto, a autora afirma que a igualdade jurídica esconde, na verdade, a desigualdade dos indivíduos concretos: de um lado, o proprietário privado, que, pelo livre contrato, subordina os demais a si mesmo, e de outro, o trabalhador assalariado que, por meio desse contrato subordina-se ao outro numa nova forma de servidão.

As ideias de Adam Smith constituíram, conforme Carnoy, a base de discussão do pensamento utilitarista (a doutrina liberal) no século XIX. No entanto, a concepção utilitarista de democracia e de Estado, que postulava a ideia do mercado como regulador da economia e de que o Estado interferisse o menos possível na esfera econômica foi perdendo espaço em razão de uma série de acontecimentos decorrentes da própria dinâmica do desenvolvimento capitalista. A esse respeito, Azevedo afirma:

Essa concepção, vigorosa durante o século XIX foi, contudo, se debilitando, em função da dinâmica do próprio desenvolvimento. A crescente organização do mundo do trabalho; a veiculação do ideário socialista; o progresso técnico e científico; a crise de 1870; a revolução de 1917; a recessão de 1930; as duas grandes guerras; os reordenamentos políticos e sociais; a redefinição do espaço internacional, são alguns dos marcos que acabaram por aprofundar e consolidar outras formas de articulação entre o Estado e o mercado, num novo patamar de acumulação e de regulação do capital e do trabalho (2001, p. 10).

Nesse contexto, outras formas de articulação entre o Estado e o mercado foram conduzidas pela social-democracia, fundadora do Estado de bem-estar social, em que o Estado assume o papel de regulador e tem por função apoiar a infra-estrutura para a acumulação privada, defender os interesses nacionais no mercado internacional, prestar serviços sociais à população e regulamentar as relações econômicas e sociais internas. Nesse processo, esboça-se o Estado de direitos, o qual assume o papel de guardião/defensor dos interesses públicos havendo, assim, um alargamento dos direitos tais como educação, saúde, dentre outros.

A despeito das mudanças processadas na relação Estado-mercado, Fiori (1997) afirma que, em sua essência, não há diferença entre o liberalismo formulado no século XVIII e reformulado durante o século XIX e o liberalismo do final do século XX e da atualidade (neoliberalismo), exceto no que se refere ao liberalismo social (novo liberalismo):

em primeiro lugar e antes de tudo: “o menos de Estado e de política possível”. Isto é, desde os pais pioneiros do liberalismo, a proposta foi, e segue sendo, a busca da despolitização total dos mercados e a liberdade absoluta da circulação dos indivíduos e dos capitais privados. [...] Em segundo lugar, antes como agora, segue sendo feita pelos neoliberais a mesma defesa intransigente do individualismo. Em terceiro lugar, antes como agora, o tema da igualdade social aparece no discurso dos liberais, assim como dos neoliberais, apenas como igualação de oportunidades ou condições iniciais igualizadas para todos (p. 202).

De acordo com Fiori (1997) o liberalismo vem perpassando os séculos XVIII, XIX e XX sempre contrário a uma igualdade em maior grau entre os indivíduos e grupos a partir de uma intervenção pública que pressupunha a universalidade e a participação, também igualitária, nos resultados relativos à riqueza das nações.

Nesse sentido, a igualdade de oportunidade defendida pelos ideais liberais/neoliberais está vinculada apenas ao ponto de partida, ou seja, as diferenças e competências individuais produziram os resultados diferentes necessários ao desenvolvimento do capitalismo. Desta forma, os indivíduos já adentram ao campo de batalha com diferenças significativas no campo material, ou seja, as pessoas se igualam apenas perante o princípio abstrato da lei (BUFFA, 1995).

Fiori destaca quatro diferenças básicas que permitem compreender a (des)implementação das políticas públicas na chamada era neoliberal e globalizada. A primeira diferença está relacionada ao fato de que

o individualismo liberal se apresenta hoje com a pretensão explícita de se formalizar, enquanto “individualismo metodológico”, uma pretensão de cientificidade que não tinha antes e que se manifesta na sua tentativa, enquanto corpo teórico, de alcançar um nível cada vez mais alto de sofisticação do ponto de vista formal e matemático, ainda que a sua sofisticação matemática esteja extremamente distante do mundo real (1997, p. 203).

Esse mesmo autor afirma que tem havido, nesse sentido, uma influência imperial da teoria econômica neoclássica sobre todas as demais ciências sociais, teóricas ou aplicadas. Ou seja, foram exportados para diversas áreas, como a saúde, por exemplo, conceitos como eficiência, equilíbrio, convergência etc., conceitos esses que têm sido aplicados em quaisquer situações. Portanto, os indivíduos, grupos, instituições que não apresentarem o grau de qualidade exigido pelo mercado são considerados ineficientes, ineficazes e desqualificados, sendo suprimidos em conformidade com a lógica mercadológica.

A segunda diferença diz respeito à combinação ou mútua alimentação dessas mesmas ideias e políticas no período que vai da década de 1970 a 1990 com as transformações econômicas e políticas materiais que o capitalismo vem vivendo desde a sua crise de 1973. “De tal modo que muitas vezes foi a força das ideias, da ideologia e da teoria, orientando as políticas, que abriu os caminhos para o avanço da desregulamentação generalizada dos mercados através do mundo” (FIORI, 1997, p. 204).

A terceira diferença apontada por Fiori refere-se à derrota comunista e o avanço das ideias e políticas de novos liberais para o leste europeu e, mais recentemente para a Ásia, o que tem dado ao pensamento neoliberal condições sem precedentes que o liberalismo jamais gozou, de uma ideologia que consegue ser quase universalmente hegemônica.

Por fim, a quarta diferença que o autor aponta como fundamental está ligada à vitória ideológica “que abre portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores (id. *ibid*, p. 205).

Isto acontece porque a vitória neoliberal se dá logo após uma época em que as políticas públicas e a luta dos trabalhadores conseguiram em conjunto construir uma das obras institucionais que eu reputaria das mais complexas e impressionantes que a humanidade conseguiu montar, e que foi o chamado Welfare State. E, portanto, é contra esta obra, sobretudo, que hoje se insurge o fundamentalismo liberal. E é ao projeto de desmonte dessa obra igualitária que os neoliberais conseguiram transformar na grande bandeira das “reformas” das quais se fala indiferenciadamente em toda a América Latina, como se elas fossem o “abre-te-sésamo” da felicidade ou de um “novo modelo de desenvolvimento” (FIORI, 1997, p. 205).

Sendo assim, a partir de meados da década de 1970, uma resposta contundente à crise do capitalismo é dada pelo liberalismo conservador e elitista de F. A. Hayek, chamado por alguns autores de neoliberalismo de mercado. O neoliberalismo teorizado por Hayek não significa o fim do social liberalismo ou novo liberalismo de Keynes e Dewey muito menos nega todos os fundamentos do liberalismo clássico, mas significa uma grande e complexa rearticulação do liberalismo, estabelecida pela nova ordem econômica e política mundial (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 84).

Assim, instalou-se um clima favorável à retomada dos ideais fundamentais do velho liberalismo, como a individualidade, igualdade, liberdade, propriedade privada e democracia. Tais ideias foram reforçadas pela crítica ao keynesianismo¹⁰, sendo apontado o excesso de Estado como a raiz de todos os males. A solução para a crise passou a ser vista na liberdade do mercado e na não intervenção estatal na economia.

Os liberais intensificaram a defesa da ideia de que é preciso conservar as condições para a competição no âmbito da sociedade, de que a tutela gerada pelo Estado desmantela o espírito empreendedor tão caro ao desenvolvimento do capitalismo. Esses ideais, agora travestidos de novo, (neo)liberalismo¹¹, afirmam-se, portanto, numa ótica societária, como alternativa para a retomada dos patamares de lucratividade do capital.

¹⁰ O Keynesianismo diz respeito às propostas do economista John Keynes que deram suporte à consolidação do chamado Estado de bem-estar social ou *Welfare State*. Esse modelo se desenvolveu no período pós-Segunda Guerra Mundial nos países do leste europeu de meados da década de 1950 até a primeira metade da década de 1970. Keynes propõe articular três vetores: eficiência econômica, justiça social e liberdade individual. Defende que o Estado tenha um papel ativo não só na economia, mas também no atendimento das necessidades sociais, buscando, com isso, criar as condições para a retomada do desenvolvimento capitalista. Sua proposta, mesmo tendo por objetivo principal recuperar as taxas de lucros, possuía, segundo Couto (2004), um “verniz” socialista, ou seja, buscava conjugar a intervenção estatal com a preservação da liberdade individual – tão cara ao liberalismo –, visando à justiça social. Na proposta do Estado de bem-estar social, os direitos sociais têm caráter redistributivo, isto é, buscam promover o acesso aos bens socialmente produzidos com vistas à restauração do equilíbrio e da coesão social visando o desenvolvimento do sistema produtivo. São caracterizados ainda pela forte presença da concepção de universalidade, em que os cidadãos tornam-se alcançáveis por todas as políticas sociais e a concretização dos direitos sociais é realizada na órbita do Estado (ibid, p. 45).

¹¹ Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 97), o neoliberalismo de mercado é a “denominação de uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo (modelo econômico keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica. (...) O termo *neoliberalismo* surgiu nas décadas de 30-40, no contexto da recessão (iniciada com a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929) e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Reapareceu como programa de governo em meados da década de 70, na Inglaterra (governo Thatcher), e no início da década de 80, no Estados Unidos (governo Reagan). Seu ressurgimento deveu-se à crise do modelo econômico keynesiano de Estado de bem-estar social ou Estado de serviços. Tal modelo tornara-se hegemônico, a partir do término da Segunda Guerra Mundial, defendendo a intervenção do Estado na economia com a finalidade de gerar democracia, soberania, pleno emprego, justiça social, igualdade de oportunidades e a construção de uma ética comunitária solidária. Desde os governos de Thatcher e Reagan, as ideias e propostas do neoliberalismo de mercado passaram a influenciar a política econômica mundial, em razão, sobretudo, de sua adoção e imposição pelos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial ou Bird.”

De forma geral, o neoliberalismo defende: a total liberdade do mercado; uma intervenção mínima do Estado na economia; a abertura da economia dos países aos mercados externos; a privatização dos bens e serviços sociais públicos; a redução dos gastos e do *déficit* públicos; a desregulamentação do Estado e dos direitos trabalhistas e a informalização das relações de trabalho; o enfraquecimento e desregulamentação dos sindicatos; a redução dos benefícios sociais; a não gratuidade dos serviços públicos e o fim das políticas sociais de caráter universal, como aquelas implementadas nos países em que vigorou o Estado de bem-estar social.

Os teóricos e defensores do neoliberalismo convencem amplos setores da sociedade e de suas elites, além de seus representantes políticos, de que o neoliberalismo é a única alternativa viável. Nesse sentido, os neoliberais se apropriam da ideia de reforma e a ressignificam, promovendo uma contra-reforma que se opõe à democracia numa perspectiva mais igualitária e humana (FIORI, 1997).

De acordo com Behring (2003), a resposta dada pelo capital à crise de 1970 fez com que as décadas seguintes fossem marcadas por uma revolução tecnológica e organizacional na produção, denominada de reestruturação produtiva, pela mundialização da economia e pelo ajuste neoliberal.

Articulada às mudanças ocorridas no âmbito do Estado, Antunes (1999) analisa as transformações que ocorreram no mundo do trabalho. O autor afirma que na década de 1980, quando se dá a substituição do modelo de produção taylorista/fordista pelo toyotismo, houve um grande salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o espaço fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital, fato que provocou profundas mudanças nos padrões de produção, de acumulação e de concorrência.

Emergem, assim, novos processos de trabalho levando a um enfraquecimento do poder de organização dos sindicatos e à debilitação daquilo do que se conseguiu preservar do *Welfare State*, visto que esse modelo de produção está muito mais sintonizado com a lógica neoliberal do que com a social-democracia. O autor enumera algumas das conseqüências do modelo de produção toyotista, e aponta que a mais evidente delas refere-se ao

distanciamento pleno de qualquer alternativa *para além do capital*, à medida que se adota e postula uma ótica de mercado, da produtividade, das empresas, não levando sequer em conta, com a devida seriedade, entre tantos elementos tão graves e prementes como, por exemplo, a questão do *desemprego estrutural*, que altamente esparrama-se por todo o mundo, em dimensões impressionantes, e que não poupa nem mesmo o Japão, que nunca contou com excesso de força de trabalho. Desemprego este que é o resultado dessas transformações no processo produtivo, e

que encontra, no modelo japonês, no *toyotismo*, aquele que tem causado maior impacto, na ordem mundializada e globalizada do capital [...]. A ocidentalização do toyotismo (eliminados os traços *singulares* da história, cultura, tradições que caracterizam o *oriente* japonês) conformaria em verdade uma decisiva aquisição do capital contra o trabalho (ANTUNES, 1999, p. 32-33).

Segundo Antunes (1999), dentre os traços constitutivos marcantes da fase de reestruturação produtiva do capital estão a flexibilização, a terceirização e a precarização do trabalho, além da destruição da natureza em escala globalizada, pois a lógica societal tem sido voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital.

Nesta perspectiva, os processos de exclusão que historicamente marcaram o sistema capitalista vêm aprofundando as desigualdades, acirrando, portanto, a questão social. Esta, tem se manifestado, dentre outras formas, por meio do desemprego estrutural, da violência, das drogas, da miséria e da fome.

Behring e Boschetti (2008, p. 151) afirmam que, no caso do Brasil, “[...] os avanços constitucionais de 1988, de natureza reformista, foram possíveis numa conjunção bastante particular de elementos, numa conjuntura de radicalização democrática após uma ditadura de 20 anos [...]” No entanto, nos anos de 1990 houve o desmonte e a destruição dessas conquistas “numa espécie de reformatação do Estado brasileiro para a adaptação passiva à lógica do capital” (idem, 2008, p. 151). As autoras sustentam que o Brasil “foi pego a meio caminho na sua tentativa tardia de montagem de um Estado de Bem-Estar Social [...]” (SOARES 2000, *apud* BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 158-159). Esse processo foi atropelado pelo ajuste neoliberal, acompanhado pelo drama crônico brasileiro em que

[...] a heteronomia e o conservantismo político se combinam para delinear um projeto antinacional, antidemocrático e antipopular por parte das classes dominantes, no qual a política social ocupa um lugar concretamente secundário, à revelia dos discursos “neo-sociais” e dos solidarismos declarados (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 159).

No campo da educação, as reformas também vêm ocorrendo no Brasil e têm colocado esse bem cultural cada vez mais a serviço do mercado. Nesse sentido, a educação vem sendo utilizada como importante instrumento no processo de acumulação do capital e do estabelecimento de um consenso, por meio da socialização de valores que viabilizam a reprodução do injusto sistema de classes, uma vez que as determinações gerais do capital afetam profundamente todos os âmbitos da vida social, e não apenas as instituições de educação formal. Estas, por sua vez, só funcionarão adequadamente se estiverem

sintonizadas com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008).

Para Mézáros, em uma sociedade do capital a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, assim, no sentido amplo do termo *educação* “trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de condutas “certas” (id. *ibid.* p. 44).

Em conformidade com esse mesmo autor, as instituições formais de educação são parte do sistema global de internalização, pois os indivíduos, mesmo não participando destas instituições, devem ser induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade. Enquanto a internalização faz o seu “bom trabalho” garantindo os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência são deixadas para segundo plano, embora não sejam abandonadas, pois em períodos de crise aguda voltam a prevalecer.

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

As soluções educacionais formais, mesmo sacramentadas por leis, podem ser completamente invertidas desde que a lógica do capital permaneça intacta, como quadro de referências orientador da sociedade. Mézáros compreende que uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais cumprem suas funções historicamente importantes de mudanças. Tais mudanças, no entanto, só são admissíveis quando se trata apenas de ajustes com o legítimo objetivo de “[...] *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Ainda conforme Mézáros, a educação no sentido amplo vai além dos reparos institucionais formais, que removem apenas defeitos específicos com o intuito de enfraquecer as bases sobre as quais pode ser articulado um sistema alternativo. O discurso reformista

esconde as determinações sistêmicas que são definidoras de todas as questões vitais e aborda questões aleatórias e efeitos específicos enquanto deixa a sua “incorrígível *base causal* não só incontestavelmente permanente como também omissa” (ibidem, p. 63-64).

A educação libertadora defendida por Mészáros educa para perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical na perspectiva socialista, proporcionando instrumentos de pressão que rompem com a lógica mistificadora do capital. Visa transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age e que usa a palavra como arma no processo de transformação do mundo. Não se trata de uma educação estanque, mas de uma educação que perpassa toda a vida, que deve ser contínua, permanente, insubmissa aos ditames e exigências do capital. “O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente [...]” (id. ibid. p. 65).

A partir do que expõe Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), é possível dizer que as reformas que vêm sendo executadas no Brasil a partir da década de 1990, fazem parte dos ajustes neoliberais realizados sob a égide do capitalismo de tendência concorrencial. Nesse sentido, a igualdade entre os indivíduos restringe-se à igualdade de oportunidades, apenas do ponto de vista da lei, e não na igualdade de condições efetivas, do ponto de vista material, pois, para o liberalismo/neoliberalismo, os homens são livres para competir no mercado, portanto, cabe a estes assegurar, individualmente, o suprimento de suas próprias necessidades.

No âmbito do Estado brasileiro, as reformas neoliberais foram capitaneadas pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Tais reformas implicaram na alteração do papel do Estado, na privatização do patrimônio estatal e dos serviços públicos lucrativos, no corte de gastos sociais, na reforma da legislação previdenciária e da educação, no fortalecimento da iniciativa privada e expansão do mercado, na garantia da concorrência entre as empresas e na governabilidade do Estado.

Em se tratando da educação, especialmente de nível superior, campo da presente pesquisa, esta passou a assumir novos contornos, em consonância com as orientações e estratégias que regem os mercados, as quais buscam, conforme Neves (2006), adaptar a educação aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto societário da burguesia mundial. Portanto, é no âmbito da reforma da educação superior brasileira e das propostas de democratização e ampliação do acesso a esse nível educacional que se inserem as políticas de

ação afirmativa ou de inclusão as quais têm sido adotadas como alternativa para viabilizar o acesso das minorias a esse direito social.

2.2 A reforma do Estado brasileiro e o acesso à educação superior: de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) a Lula da Silva (2003-2010)

A reforma do Estado e das políticas sociais brasileiras, dentre elas a educação, insere-se no bojo das transformações vivenciadas pela sociedade nas últimas décadas do século XX e é fruto das pressões feitas aos diversos países quanto à reconfiguração do papel do Estado e da redefinição do padrão de produção, de Taylorista/fordista para Toyotista, processo que trouxe profundas perdas relativas aos direitos conquistados pela classe trabalhadora.

As propostas reformistas de cunho neoliberal foram impostas aos diversos países, dentre eles o Brasil, de modo que estes passaram a adequar-se, de forma consentida, às exigências do Consenso de Washington¹², através da adoção das políticas neoliberais. Tais políticas comportam algumas orientações e condições combinadas, tendo em vista a inserção dos países na dinâmica do capitalismo contemporâneo, marcada pela busca da rentabilidade do capital através da reestruturação produtiva e da mundialização da economia.

Diante desse movimento, e, levando em conta, a necessidade de retomada dos níveis de acumulação do capitalismo, o receituário neoliberal vem sendo implementado e aprofundado, fundamentalmente nos países em desenvolvimento, como o Brasil. É no contexto dessas mudanças que a reforma do Estado e das políticas sociais, inclusive da educação, devem ser compreendidas, pois estas compõem a macro-política estabelecida mundialmente, sob o comando dos países ricos, que detêm o poder político e econômico e que direcionam os rumos a serem tomados pelos demais países em todas as esferas da vida social.

Para Coutinho (2000), é notório que a postura adotada pelo Estado brasileiro frente às exigências neoliberais demonstra, claramente, que os direitos sociais não interessam à

¹² “Em 1989, reuniram-se em Washington, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, o governo norte-americano, economistas e políticos latino-americanos e caribenhos de orientação neoliberal, para elaborar um receituário para as economias periféricas. Esse receituário ficou conhecido como o Consenso de Washington, e indica dez medidas que devem ser seguidas pelos países. São elas: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, privatizações, abertura comercial, fim das restrições ao capital externo, abertura financeira, desregulamentação, reestruturação do sistema previdenciário, investimento em infra-estrutura básica e fiscalização dos gastos públicos e fim das obras faraônicas” (BATISTA et al, *apud* COUTO, 2004, p. 70).

burguesia. Como diz o autor, esta pode até tolerar os direitos sociais em alguns momentos para usá-los a seu favor, mas, nos momentos de recessão estes se revelam contrários à lógica capitalista que busca ampliar ao máximo sua lucratividade. Ideologicamente, esse movimento apóia-se na corrente teórica denominada pós-moderna, a qual advoga a favor do fim da história e das ideologias, defendendo a ideia de que a sociedade moderna foi superada em razão de mudanças estruturais ocorridas nas últimas décadas do século XX, o que demandaria, então, uma adequação das políticas sociais e da sociedade, de uma forma geral, à dinâmica do sistema capitalista.

Segundo Wood as teorias "pós-modernas" ou "pós-marxistas" argumentam que

a sociedade contemporânea se caracteriza por uma fragmentação crescente, diversificação de relações e experiências sociais, pluralidade de estilos de vida, multiplicação de identidades pessoais. Em outras palavras, estamos vivendo num mundo "pós-moderno", um mundo em que diversidade e diferença dissolveram todas as antigas certezas e todas as antigas universalidades. (Neste ponto algumas teorias pós-marxistas oferecem uma alternativa ao conceito de sociedade civil, afirmando não ser mais possível falar de sociedade, porque esse conceito sugere uma sociedade fechada e unificada). Romperam-se velhas solidariedades – o que significa especialmente as solidariedades de classe – e proliferaram movimentos sociais baseados em outras identidades e contra outras opressões, movimentos relacionados à raça, ao gênero, à etnicidade, à sexualidade etc., ao mesmo tempo, esses acontecimentos ampliaram enormemente as oportunidades de escolha individual, tanto nos padrões de consumo quanto nos estilos de vida [...] (2003, p. 220).

Wood afirma que o novo pluralismo aspira uma comunidade democrática que reconheça todo tipo de diferença, mas sem permitir que elas se tornem relações de dominação.

A comunidade democrática ideal une seres humanos diferentes, todos livres e iguais, sem suprimir suas diferenças nem negar suas necessidades especiais. Mas a "política de identidade" revela suas limitações, tanto teóricas quanto políticas, no momento em que tentamos situar as diferenças de classe na sua visão democrática (WOOD, 2003, p.221).

A esse respeito, a autora questiona: "uma sociedade verdadeiramente democrática tem condição de celebrar diferenças de estilo de vida, de cultura ou de preferência sexual;mas em que sentido seria "democrático" celebrar a diferença de *classe*?" E continua: "se se espera de uma concepção de liberdade ou igualdade adaptada à diferenças culturais ou sexuais que ela amplie o alcance da liberação humana, pode se fazer a mesma afirmação de uma concepção de liberdade e igualdade que acomode as diferenças de classe?" (id. *ibid.*, p. 221). Conforme Wood, existem muitos pontos fracos no conceito de "identidade" tal como é aplicado às relações sociais e isso não se refere apenas à questão da classe, mas,

[...] se emancipação e democracia exigem a celebração de “identidade” num caso, e sua supressão em outro, isso certamente já é suficiente para sugerir que algumas diferenças importantes estão sendo ocultadas numa categoria abrangente que se propõe a cobrir fenômenos sociais muito diferentes, como classe, gênero, sexualidade ou etnicidade. No mínimo, igualdade de classe significa algo diferente e exige condições diferentes das que se associam a igualdade sexual ou racial. Em particular, a abolição da desigualdade de classe representaria por definição o fim do capitalismo. Mas o mesmo se aplica à abolição da desigualdade sexual ou racial? Em princípio, as desigualdades sexual e racial [...] não são incompatíveis com o capitalismo. Ao mesmo tempo, embora a exploração de classe seja um componente do capitalismo, de uma forma que não se aplica às diferenças sexual e racial, o capitalismo submete todas as relações sociais às suas necessidades. Ele tem condição de cooptar e reforçar desigualdades e opressões que não criou e adaptá-las aos interesses da exploração de classe (WOOD, 2003, p. 221).

De acordo com Wood, uma das características específicas do capitalismo é que seja possível “um tipo particular de igualdade universal que não se estenda às relações de classe, ou seja, exatamente a igualdade formal associada a princípios e procedimentos políticos e jurídicos e não ao controle do poder social ou de classe” (ibid, p 221-222).

Por essas razões, “o velho conceito de igualdade formal satisfaz o critério mais fundamental do novo pluralismo, ou seja, ele não atribui *status* privilegiado à classe [...]. Assim, foram feitos muitos esforços para construir novas concepções complexas e pluralistas que reconheçam as diversas opressões sem “privilegiar” classe” (WOOD, 2003, p. 222). Tais concepções deixaram intocada a acomodação liberal ao capitalismo, no mínimo, por omissão ao evitar o problema, pois “[...] bem no centro do novo pluralismo existe a incapacidade de enfrentar (em geral, de negar explicitamente) a totalidade abrangente do capitalismo como sistema social constituído pela exploração de classe, mas formador de todas as “identidades” e relações sociais” (id. ibid., p. 222).

Nessa direção, a obra de Giddens intitulada: *A terceira via*¹³: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia, publicada inicialmente na Inglaterra em 1998, traz uma “nova” proposta política para o Estado na qual há o redimensionamento do conceito social-liberal clássico sendo-lhe atribuído um novo sentido.

Segundo Chauí (2001), a origem da terceira via é pouco ilustre e foi utilizada pelo fascismo para indicar um projeto e um programa econômico, social e político que se pretendia equidistante do liberalismo e do socialismo/comunismo.

¹³ A literatura pesquisada aponta várias denominações para este termo, dentre os quais destacam-se: centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, social democracia modernizadora, social-liberalismo, e Estado social liberal, entre outros (LIMA; MARTINS, 2005).

Em outras palavras, outrora como agora, a ideia de terceira via tem a pretensão de colocar-se *além* da direita liberal e da esquerda socialista/comunista. [...] Os atuais proponentes da terceira via simplesmente ficam *entre* ambas, imaginando que ultrapassaram a contradição *de* ambas. Mas se, apesar da história infame da expressão, ela é agora retomada é porque, antes de ser apropriada pelo fascismo, ela era o pressuposto tácito da social democracia. De fato, o núcleo duro do pensamento social-democrata, desde Barnstein, é que o socialismo (ou a propriedade coletiva dos meios de produção) pode ser e deve ser alcançado por reformas progressivas impostas ao capitalismo (ou a propriedade privada dos meios de produção) e não por meio de uma revolução. Entre o capitalismo e a revolução intercala-se um terceiro caminho, o da reforma, que humaniza o capitalismo e acumula forças para passar pacificamente ao socialismo (CHAUÍ, 2001, p. 25-26, grifo da autora).

Esse pressuposto da terceira via se concretizou a partir das ideias econômicas e políticas de Keynes, diferenciando-se dos dois modelos totalitários (fascismo e comunismo soviético). A social democracia propôs o que viria a ser chamado de Estado de Bem-Estar, em que o planejamento da economia “tinha o Estado como parceiro econômico (definindo políticas econômicas e sociais) e como mediador e regulador das forças do mercado, conduzindo-as pacífica e progressivamente rumo ao socialismo” (Idem, 2001, p. 26-27). Assim, entre, de um lado, a direita reacionária e/ou conservadora e de outro, a esquerda revolucionária e/ou totalitária, a social democracia era a terceira via.

Entretanto, segundo Chauí, o projeto de economia planejada só vigorou durante o modelo de produção taylorista/fordista, declinando a partir de duas crises do capitalismo da década de 1970 (estagflação, crise do petróleo) e crise do Estado de bem-estar (crise fiscal do Estado). Tais crises levaram a mudanças fundamentais no modelo de produção e abriram caminho para o neoliberalismo e o “fundamentalismo de mercado”. Os desastres sociais do neoliberalismo (desemprego, tragédias ecológicas, desigualdades sociais, miséria etc.) e a presença dos movimentos sociais por direitos (feminismo, ecologia, direitos civis das minorias, luta pelo emprego) trouxeram a social democracia de volta mas com nova roupagem e retorna na década de 1990, na Inglaterra, com um sentido puramente eleitoral.

Foi possível então afirmar que a economia de mercado é criativa, modernizadora e o único horizonte histórico do século XXI. Tal afirmação partia de três ideias principais: 1. A divisão direita/esquerda não tem sentido porque só tem sentido numa sociedade bipolar, isto é, na sociedade da guerra fria; 2. A divisão direita/ esquerda deixa a esquerda cega para os benefícios materiais do capitalismo, e a direita cega para a grandeza dos valores socialistas; 3. A reunião desses benefícios e dessa grandeza para formar um novo consenso tem como condição desvincular a ideia de justiça social da ideia de igualdade social e afirmar a prioridade da iniciativa individual como instrumento do progresso coletivo contra o postulado obsoleto da propriedade coletiva dos meios de produção (CHAUÍ, 2001, p. 28).

Chauí afirma, ainda, que a terceira via não se propõe a ser apenas uma simples plataforma eleitoral, “mas uma teoria da sociedade e da política contemporâneas com a finalidade de organizar a ação política do próximo século” (2001, p. 28). Nesse sentido, a obra de Giddens vem sendo transformada numa espécie de catecismo da social democracia brasileira. A Terceira Via, segundo essa autora, assenta-se sobre cinco dogmas: 1) *política*: modernizar o centro, com a aceitação da ideia de justiça social e a rejeição da “política de classes” e da igualdade econômica; 2) *economia*: criar uma economia mista em que o papel do Estado é preservar a competição quando ameaçada pelo monopólio e preservar monopólio quando ameaçado pela competição; criar bases institucionais para os mercados; saber enfrentar as catástrofes por estes vivenciadas; 3) *Estado*: democratizar-se por meio da delegação de poder (referendos, plebiscitos) e aumento da participação política com a estratégia de renovação e de incentivo à formação das comunidades solidárias, voltadas, principalmente para questões ligadas à criminalidade e desagregação urbana; 4) *Nação*: esta não tem mais sentido no mundo globalizado, tal qual foi instituída nos séculos passados, trata-se pois, de reinventá-la num mundo cosmopolita como força estabilizadora e “freio à fragmentação” como “condição de possível desaparecimento de guerras de grandes proporções entre os Estados”, ou seja, é preciso modernizar a identidade das nações; e 5) *bem-estar social*: o qual objetiva

[...] corrigir os excessos e efeitos perversos do Estado-Providencia (burocracia, comodismo, passividade, safadeza) e reformar o Estado de Bem-Estar tendo como agentes os indivíduos e órgãos, que não o Estado, criadores de riqueza. A reforma reorientará o investimento social do Estado, estabelecendo um equilíbrio entre risco, seguridade e responsabilidade (individual e coletiva) e tendo como pilar o seguinte princípio: “investir em capital humano e não pagar diretamente os benefícios”. Esse curioso princípio “desenvolvido no livro de Giddens como a substituição da expressão “Estado de Bem-Estar” por “Sociedade do Bem-Estar”: o Estado faz parceria com empresas, sobretudo as do “terceiro setor” (ou os serviços), para criar empregos e se desobriga do salário-desemprego; o Estado faz parceria com empresas de saúde e se desobriga da saúde pública gratuita; o Estado faz parceria com empresas de educação e se desobriga da educação pública gratuita etc. O Estado, por meio das parcerias, “investe no capital humano” (com empregos, saúde, educação) e se desobriga de pagar diretamente os benefícios, coibindo a preguiça, a ignorância, a doença, a imundície, a safadeza e outros males sociais (CHAUI, 2001, p. 30-31).

Nessa perspectiva, Giddens propõe uma maior interferência do mercado na regulação econômica e a instituição de novas obrigações a serem assumidas pelos indivíduos e pela sociedade civil, suprimindo as obrigações sociais do Estado. O conceito social-liberal absorvido pelos *novos* social-democratas aproxima-se mais do *neoliberalismo de mercado* ao valorizar a auto-regulação da economia, atribuir a função de gestor ao Estado e reforçar a dimensão individual.

Para Giddens (2005), a sobrevivência dos social-democratas requer uma renovação na forma de pensar a política situando-a entre o Estado de bem-estar social e o neoliberalismo econômico, entre a perspectiva socialista e a capitalista. O programa de governo da social-democracia deve considerar cinco dilemas básicos negligenciados pelos governos de direita e esquerda, quais sejam: a globalização, o novo individualismo, problemas ecológicos, esquerda e direita e ação política. Segundo o autor, esses dilemas são reais e necessitam ser enfrentados encontrando-se um meio termo consensuado que fundamente a promoção de reformas políticas, econômicas e sociais.

Segundo Giddens (2005), um governo que leve em conta os dilemas apresentados conseguirá por fim ao desinteresse da sociedade pela política partidária, porque a ação política englobará as questões sociais emergentes como a ecologia, a segurança, a raça, o sexo, dentre outros que vêm sendo assumidos por movimentos sociais, grupos de pressão unidirecionados, ONGs e outras associações. É a partir dessa perspectiva que as ações afirmativas, com foco nas questões de gênero, raça e etnia, tem ganhado maior espaço nos últimos anos.

Destarte, o foco das políticas deve ser deslocado das velhas demandas sociais como emprego, saúde, educação – pensadas a partir do interesse da classe trabalhadora – para as demandas ligadas ao terrorismo, à religião, à natureza, os quais estão acima das classes sociais. Conforme Giddens, o objetivo geral da política da Terceira Via

[...] deveria ser ajudar os cidadãos a abrir o seu caminho, através das mais importantes revoluções de nosso tempo: *globalização, transformação na vida pessoal e nosso relacionamento com a natureza*. A política da terceira via deveria adotar uma atitude positiva em relação à globalização – mas decisivamente, somente como um fenômeno de espectro muito mais amplo que o mercado global. Os social-democratas precisam contestar o protecionismo econômico e cultural, o território da extrema-esquerda, que vê a globalização como uma ameaça à integridade nacional e aos valores tradicionais. [...] A política da terceira via deveria preservar uma preocupação essencial com a justiça social, aceitando, ao mesmo tempo, que o âmbito de questões que escapam à divisão esquerda/direita é maior do que antes (2005, p.74).

Contrapondo-se aos argumentos de Giddens, Lima e Martins (2005, p. 43), afirmam que o neoliberalismo vem se desenvolvendo através da perspectiva da Terceira Via por meio da “retomada ‘envernizada’ do projeto burguês que mantém as premissas básicas do neoliberalismo em associação aos elementos centrais do reformismo social-democrata”.

2.2.1 A educação superior no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

Entender o fenômeno da privatização da educação superior brasileira durante o governo de Fernando Henrique Cardoso requer que se leve em conta o processo de reformas implementadas no Brasil a partir de 1990, bem como o papel e a influência que os organismos internacionais exercem sobre os países, direcionando, de forma consentida, os rumos a serem tomados pelos governos.

Em estudo realizado acerca da gestão da educação básica sob a ótica da cooperação internacional Fonseca (2001) demonstra, a partir de estudos documentais, a influência dos organismos internacionais no processo de definição e implementação das políticas educacionais, cujo papel é estratégico para a nova ordem do desenvolvimento mundial em tempos neoliberais.

No caso brasileiro, convém ressaltar, de acordo com a autora, que, ao longo dos últimos 50 anos, o país tem recebido assistência financeira de organismos internacionais para o financiamento de projetos na área econômica e social, inclusive na educação. Fonseca afirma que o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)

ocupa lugar central no processo de cooperação internacional, o que pode ser explicado pela ampliação do seu poder desde o final dos anos 80 como um dos coordenadores dos ajustes econômicos de base para a consolidação do neoliberalismo. Nesse contexto, passou a ser o principal ator no processo de negociação da dívida externa entre os países em desenvolvimento e os centros financeiros internacionais. O Bird passou a atuar nos países em desenvolvimento, não somente como agente financeiro, mas como ator político. De forma a preparar-se para essa nova função, realizou profunda reforma em sua estrutura e funcionamento. Foram concebidos novos modelos de financiamento, que incluíram as chamadas “condicionalidades” políticas como pré-condição para a assinatura de acordos financeiros entre o Banco e seus clientes. Essa estratégia permitiu ao Banco estabelecer parâmetros para o desenvolvimento dos países credores durante os anos de 1990 e também para a definição de políticas de diferentes setores econômicos e sociais, como educação, saúde, energia, transporte (FONSECA, 2001, p. 02).

Quanto aos critérios para a concessão de créditos sociais pelo BIRD, estes são estreitamente vinculados à política de ajuste econômico do Banco,

[...] apesar da retórica de solidariedade para com os mais pobres do planeta, as ações definidas no quadro dos financiamentos constituem medidas meramente compensatórias ou de *alívio* para esse segmento populacional. É preciso considerar que, embora a retórica seja continuamente proclamada na mídia, a verdadeira ideologia dos acordos é ocultada ao público em geral. Só é possível acessá-la nos documentos internos e mais reservados do Banco (FONSECA, *ibid.*, p. 05).

Portanto, a despeito do discurso dos organismos internacionais, é preciso atentar para o que está além do aparente no que se refere às políticas defendidas por essas instituições. É necessário conhecer seus reais objetivos e suas propostas, observando criticamente a forma sedutora como a mídia e os governos, ideológica e propositadamente, reproduzem e defendem as políticas propostas por esses organismos.

A pressão dos organismos internacionais para que os países em desenvolvimento desenvolvessem as reformas deliberadas pelo Consenso de Washington encontra espaço promissor, no Brasil, a partir do governo de Fernando Collor de Melo, tendência que se intensificou, de forma célere, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Em consonância com as diretrizes do projeto de reformas neoliberais, a gestão de FHC teve como principais marcas a acentuada privatização do patrimônio estatal, a ampliação da dívida externa do país, a retração dos gastos sociais públicos e a reforma da legislação.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, publicado e implementado pelo governo de FHC, argumentava que o Estado brasileiro havia se desviado de suas funções básicas acarretando a deterioração dos serviços públicos e o agravamento da crise fiscal e da inflação. Diante disso, Bresser Pereira compreendia que a reforma do Estado seria algo inadiável e, aponta os principais obstáculos a serem enfrentados:

a reforma do Estado envolve quatro problemas que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: a) um problema econômico-político – a delimitação do tamanho do Estado; b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial – a redefinição do papel regulador do Estado; c) um econômico-administrativo – a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e d) um político – o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar. *Na delimitação do tamanho do Estado estão envolvidas as ideias de privatização, “publicização” e terceirização.* A questão da desregulação diz respeito ao maior ou menor grau de intervenção do Estado no funcionamento do mercado. No aumento da governança temos um aspecto financeiro: a superação da crise fiscal; um estratégico: a redefinição das formas de intervenção no plano econômico-social; e um administrativo: a superação da forma burocrática de administrar o Estado. *No aumento da governabilidade estão incluídos dois aspectos: a legitimidade do governo perante a sociedade, e a adequação das instituições políticas para a intermediação dos interesses* (BRASIL, 1995, p. 7-8, grifo nosso).

A defesa da privatização e do aumento da governabilidade indicam o elo existente entre as políticas sociais, inclusive a educação, e a reforma proposta e implementada pelo MARE. Nessa relação, a educação, torna-se instrumento de intermediação dos interesses em questão, e, em face dos antagonismos de classe existentes, contribui para viabilizar uma

política de colaboração entre estas, tornado-se, conforme Mészáros (2008), mecanismo de internalização dos princípios que orientam e sustentam a lógica do capital.

De acordo com Sguissardi (2006), as reformas no campo da educação superior brasileira vêm sendo processadas por meio de diversos instrumentos legais, mesmo sem a existência de uma lei específica. O referido autor analisa a reforma universitária no Brasil no período de 1995-2006, e destaca alguns pontos importantes desse processo.

Quanto à cobertura do ensino superior abrangendo a população da faixa etária de 18 a 24 anos, afirma que a taxa líquida foi de aproximadamente 7%. “ Trata-se de uma das mais baixas na América Latina, em que há casos de países como a Argentina, o Chile e o Uruguai, que já ultrapassavam, em 2002, os 30%, meta que o Brasil estabeleceu para o ano 2011¹⁴, isto é, dez anos após a aprovação do Plano Nacional de Educação em janeiro de 2001” (SGUISSARDI, 2006, p. p. 4). A diversidade institucional é outro ponto abordado por Sguissardi, pois, segundo o autor, em 2004, o total de instituições de ensino superior já totalizavam 2.013 sendo que destas, apenas 169 eram universidades (id. ibid.).

Os números relativos à privatização revelam que a maior expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas ocorreu nesse período, aprofundando a predominância desse setor em relação ao público. Esse fato colocou o Brasil, à época, como o país com maior índice de privatização da América Latina e entre os cinco países, no mundo, que mais privatizaram nessa área. Sguissardi chama atenção para o número de IES existentes, por categoria administrativa, entre 1995 e 2006, no período que se refere ao governo de FHC, os números ficaram da seguinte forma:

Tabela 01 - Número de IES brasileiras existentes em 1994 e 2002, por categoria administrativa.

<i>Categoria Administrativa</i>	<i>Número de IES e percentual correspondente</i>			
	Ano 1994	%	Ano 2002	%
Pública	192	22,5%	195	11,9%
Privada	659	77,5%	1442	88,1%
Total geral	851	100%	1637	100%

Fonte: Sguissardi, 2006.

¹⁴ Segundo Amaral (2008, p. 10), no Brasil, em 2006, o percentual de jovens entre 18 e 24 anos estudando na educação superior era de 12,7%. Para o autor, até 2011, “se quiséssemos alcançar a meta – prevista no PNE – de 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos matriculados na educação superior, precisaríamos ter matriculados nesse nível educacional, em 2006, no mínimo 7.285.500 estudantes; e b) e, simultaneamente, fazer crescer o percentual de estudantes matriculados em instituições públicas que provoque, por exemplo, uma elevação do percentual de estudantes nas públicas, o que exigiria uma substancial elevação dos recursos do fundo público aplicados nesse nível de ensino. Este é um objetivo que, para ser alcançado, deverá contar com decisivas opções de política pública e com a existência de longos períodos de desenvolvimento do País – crescimento contínuo do PIB e de sua renda *per capita*”.

A tabela abaixo mostra o número de matrículas relativos a 1995¹⁵ e 2002, com o objetivo de comparar a evolução desses números nesse período. Os dados comprovam que a esfera privada ampliou significativamente o percentual de vagas oferecidas, além de concentrar a maior oferta.

Tabela 02 - Número de vagas ofertadas nas IES brasileiras em 1995 e 2002, por categoria administrativa.

<i>Categoria Administrativa</i>	<i>Matrículas nas IES brasileiras e percentual correspondente</i>			
	<i>Ano 1995</i>	<i>% correspondente</i>	<i>Ano 2002</i>	<i>% correspondente</i>
Pública	178.145	29,18%	295.354	16,65%
Privada	432.210	70,82%	1.477.733	83,35%
Total geral	610.355	100%	1.773.087	100%

Fonte: Inep - Censo do ensino superior 1995 e 2002

Os números evidenciam que aumentou o quantitativo das vagas públicas, mas o percentual geral de oferta nessa esfera caiu de 29,18% para 16,65%, enquanto a iniciativa privada cresceu bastante, e, no que se refere ao percentual ofertado, passou de 70,82% para 83,36%.

Ainda com relação ao governo de FHC, outras questões não menos importantes são levantadas por Sguissardi (2006), estas dizem respeito a: 1- distribuição regional das vagas, ou seja, a concentração destas na região sudeste; 2- concentração dos cursos por áreas do conhecimento, prevalecendo as áreas das Ciências Sociais e da Educação; 3- concentração do ensino no turno noturno e no setor privado; 4- redução dos recursos para o financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); 5- autonomia financeira das IFES no sentido de autorizá-las a arrecadarem fundos para a sua manutenção; 6- instituição da avaliação, por meio do exame nacional de cursos; 7- expansão do modelo de universidade focada no ensino em detrimento da pesquisa; 8- instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de caráter minimalista, detalhada por meio de legislação complementar; e os vetos do governo ao Plano Nacional de Educação (PNE).

No entendimento de Bittar, Oliveira e Morosini (2008, p 83-84), os vetos ao PNE reforçam o processo de mercantilização da educação superior brasileira na medida em que “favorece o crescimento do setor privado e induz as IFES a assumirem um perfil mais empresarial quanto à obtenção de recursos financeiros para a sua manutenção e desenvolvimento”, além de eliminar os aportes financeiros que possibilitariam a manutenção do patamar de 40% das vagas nas IES públicas, como indica o PNE, visto que o setor privado já concentra mais de 70% das vagas.

¹⁵ Os dados do censo da educação referentes a 1994 não se encontram disponíveis no site do INEP.

Exemplificando as reformas pontuais realizadas no governo de FCH, Sguissardi enumera:

a) a gradativa desresponsabilização do Estado com o financiamento e a manutenção da educação superior, embora mantendo sobre ela estrito e crescente controle, via sistemas de *avaliação*, regulação, controle e credenciamento; b) o estímulo e as facilidades para a criação e expansão de IES privadas sem e com fins lucrativos; c) a indução a que as IES públicas sejam organizadas e geridas à semelhança de empresas econômicas; d) a valorização da *qualidade* acadêmica em moldes administrativo-gerenciais e empresariais: produto, custo/benefício; e) o incentivo à competição intra e interinstitucional; f) a manutenção das IFES sem autonomia de gestão financeira e as tentativas de aprovação de instrumentos legais que instituísem um modelo de autonomia distinto do constitucional, isto é, *autonomia financeira* em lugar da *autonomia de gestão financeira*; g) o implemento à diversificação das fontes de financiamento, mediante, entre outras medidas, a criação de FAIs, a cobrança de mensalidades, contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias e doações da iniciativa privada; h) o implemento à diferenciação institucional – *universidades de ensino*, em especial –, além de carreira docente por instituição, salários individualizados por volume de aulas e de produção científica (2006, p. 1038-1039, grifo do autor).

No que tange à universidade, Chauí (2001) afirma que de instituição social, com caráter sociopolítico, esta passou a ser considerada organização social, tendo por base o modelo de funcionamento das empresas. Ao invés de propiciar uma formação crítica e ser um espaço para a reflexão e criação, a universidade passa a assumir um sentido administrativo e instrumental das leis que regem o mercado. Desse modo, a autonomia significa a capacidade operacional de gerir recursos públicos e privados e não mais o modo de inserção da instituição universitária no sistema nacional de educação e pesquisa nem na sua forma de relação com a sociedade e o Estado, submetendo, assim, a formação humana aos interesses privados do mercado.

Ristoff (2002, p. 17) compreende que a universidade é, antes de tudo uma instituição acadêmica, uma casa de educação, um espaço político, social e cultural. Esse espaço precisa “[...] favorecer o processo de ensino e aprendizagem, sustentar os esforços de pesquisa e ostentar uma atmosfera acadêmica e multicultural, rica e diversificada.” A universidade é um espaço de tensão e conflito de agentes, agências, métodos, técnicas, propósitos, ações e de forças representativas de grupos de interesse (governo, atores econômicos diversos, partidos políticos, pais professores, alunos, servidores, mídia, dentre outros). Portanto, conceber a universidade unicamente como um espaço burocrático ou apenas político, ou somente acadêmico-científico equivale a distorcer sua função o que poderá, nos processos avaliativos, exigir dessa instituição procedimentos e resultados incompatíveis com a sua natureza.

Para Ristoff (2002, p. 18), a função da universidade consiste “não apenas em ensinar, mas produzir e disseminar, de forma ampla, o saber; não apenas profissionalizar, mas

também construir a cidadania.” O autor afirma que a educação é apenas um aspecto do ser humano, aspecto esse necessário que ajuda a completá-lo. Por isso,

a educação não pode ser sinônimo de estreiteza, de barbarismo, de falta de compreensão ética, de falta de empatia com os valores sociais que nos sustentam enquanto sociedade democraticamente organizada. Queremos mais que o aperfeiçoamento da qualidade material da vida – queremos também maior qualidade cultural, social, cívica e cidadã. E isto significa que queremos uma educação que (a) oportunize o desenvolvimento da tolerância às diferenças – marca registrada de uma sociedade civilizada – mas que seja intolerante com a injustiça, com a miséria, com a falta de respeito pelo outro e com a falta de zelo pela vida; (b) desenvolva no aluno a percepção de pertencer, de ter raízes, de ser partícipe em um contexto social específico, em constante mutação e em permanente luta por um convívio harmonioso do qual depende o futuro da sociedade local e planetária; e (c) promova uma compreensão das instituições que organizam a sociedade civilizada – o Estado de direito, as crenças religiosas, os valores educacionais. A educação profissional e a educação cidadã devem ser vistas como *complementares* e não como *antagônicas*. (RISTOFF, 2002, P. 25, grifo do autor).

Neves (2006) sustenta que a partir da década de 1990 o Estado assume diretamente a formação ético-política das massas trabalhadoras (educação básica) e divide com a iniciativa privada a formação técnica e ético-política do trabalho qualificado (educação superior). A autora aponta as alterações que ocorreram na legislação educacional brasileira visando adequá-la aos objetivos do projeto neoliberal, dentre estas destaca:

[...] a promulgação da [...] LDB e a reforma da educação tecnológica e do aparato de formação profissional; a mudança nos mecanismos de financiamento da educação básica; a implementação de mecanismos legais e financeiros viabilizadores da privatização, da fragmentação e do empresariamento da educação superior; as alterações na formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino; a definição de novos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e seus instrumentos de avaliação (idem, p. 84).

A adequação da educação aos interesses do capital visa, segundo Neves, “adaptar ou reeducar a população brasileira” ao projeto de sociabilidade neoliberal, na perspectiva de humanizar o capitalismo, conforme preconizado pela chamada Terceira Via.

Silva (2009), ao discutir equidade e gestão no governo de FHC, afirma que nesse período foi o mercado quem impôs as diretrizes da política econômica e a reestruturação da gestão pública nacional, bem como os termos da formação humana, sob a orientação das agências internacionais de financiamento, avaliação e monitoramento.

Nesse contexto, durante a gestão do ex-ministro da educação, Paulo Renato, a equidade foi assumida como um ideal para as reformas da educação no Brasil, sendo apresentada como princípio para o governo e também para a gestão da escola. A ideia, segundo Silva, não foi promover a igualdade, mas sim a equidade que significa

[...] o equilíbrio dos extremos, das tensões entre cidadania e competitividade, igualdade e desempenho, integração e descentralização. A equidade pressupõe igualdade de oportunidades, compensação das diferenças, desenvolvimento equilibrado e coeso do corpo social em seu conjunto, o que promove e é promovido pela adequação à eficácia – metas – e à eficiência – meios [...] (idem, 2009, p. 5852-5853).

Segundo esse mesmo autor, a concepção de equidade que prevaleceu nos discursos reformadores do ministro Paulo Renato é consoante com as propostas do Banco Mundial e tende a gerar a aceitação do capitalismo, pois, “[...] tem um efeito legitimador, tal como ocorre com as políticas de inclusão social, digital, etc.” (SILVA, 2009, p. 5853). Desse modo, cabe ao Estado intervir, tendo por princípio a equidade, a fim de restabelecer o equilíbrio que afeta a estabilidade e a legitimidade do sistema.

2.2.2 A educação superior no governo de Lula da Silva (2003-2010)

Conforme exposto no item anterior, o governo de FHC foi orientado e conduzido pelas diretrizes neoliberais, o que resultou em muitos retrocessos no campo dos direitos sociais que haviam sido conquistados no Brasil com a chamada Constituição Cidadã.

Segundo Fonseca e Oliveira (2010), o governo de Lula da Silva (2003-2010), comparativamente ao viés economicista e privatista do governo anterior, buscou equilibrar as tensões que se produziam no embate de forças entre as demandas internacionais do campo econômico-produtivo e aquelas que provinham da mobilização dos educadores em prol de um projeto autônomo de universidade.

O Plano Plurianual de Governo de Lula da Silva, 2004-2007, optou por um viés mais social, com o intuito de corrigir a histórica desigualdade entre regiões, pessoas, gêneros e raças. O Plano Plurianual 2008-2011 deu continuidade à política de desenvolvimento com inclusão social, mediante a execução de ações tais como as ações afirmativas na educação superior, que proveem reserva de vagas nas universidades federais para negros e egressos de escolas públicas; o Programa Universidade para Todos (Prouni), que distribui bolsas de estudo para a inserção de estudantes pobres em instituições de ensino privadas; a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); e o incentivo às parcerias universidades-empresas (id. *ibid.*).

Adicionalmente, esses mesmos autores afirmam que o governo de Lula da Silva executou programas de grande porte para aumentar a oferta de vagas em instituições públicas, especialmente com a criação de novas universidades federais e a ampliação da rede federal de

educação tecnológica, além da criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para os autores (op.cit.), como tais ações encontram-se em fase de implementação, seus resultados só serão revelados a médio e longo prazo. Destacam o fato de que as novas universidades e institutos, diferentemente daqueles já consolidados (fixados em capitais dos estados e grandes centros urbanos) são criados em zonas interioranas para estimular o desenvolvimento regional e local e o acesso de populações historicamente excluídas aos níveis educacionais mais elevados (FONSECA E OLIVEIRA, 2010).

No entendimento de Dantas e Sousa Júnior (2009, p. 1), em relação ao governo de Lula da Silva, “embora haja concordância de que existam indicadores de continuidade das políticas do governo anterior, em aspectos importantes da política econômica, diversos outros elementos apontam para mudança quanto ao papel do Estado no provimento da educação superior”. Assim, defendem que seja feita uma análise crítica que ultrapasse uma visão meramente ideológica, versão importante na construção do conhecimento e da ação política, mas que é insuficiente para apreender o concreto em sua totalidade.

Os autores argumentam que as mudanças ocorridas no governo de Lula da Silva a partir de 2004 (segunda metade do seu primeiro mandato) contribuíram para que as políticas sociais contassem com uma maior presença do Estado. No que tange à educação, compreendem que a lógica da gestão desse governo mantém os instrumentos de gestão do mercado mantendo, por um lado, a concepção gerencialista da administração na perspectiva de uma educação focada em resultados, além do caráter regulatório do sistema educacional. Por outro lado, entendem que não se pode negar que o Reuni expressa uma tendência de expansão do ensino público com maior aporte de recursos públicos (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009).

Em entrevista concedida em 2006 ao Jornal Extra-Classe, do Sindicato dos Professores (Sinpro) – RS, Chauí aponta diferenças fundamentais entre Lula da Silva e FHC e afirma que a primeira diferença consiste no “[...] esforço que o governo Lula fez para repor a educação como um direito de cidadania e não como um serviço, e, portanto, todo um trabalho no sentido de desfazer a privatização da educação no seu núcleo base, que é a sua definição” (CHAUÍ, 2006, p. 03). De acordo com a autora, quanto ao Prouni,

o governo não anistiou essas instituições porque deveriam impostos [...] O governo disse: uma vez que vocês são declarados sem fins lucrativos, nós examinaremos juridicamente quais são as obrigações das entidades sem fins lucrativos [...] uma dessas obrigações é o atendimento à população. Eles foram para a Câmara Federal, para o Senado. Eles não queriam. Foram obrigados (CHAUÍ, 2006, p. 03).

Para Chauí, muito do que foi objeto de luta no campo da educação superior foi conseguido no governo Lula, a exemplo do reconhecimento da importância da universidade pública nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal); a criação de cargos; abertura de concurso público; o financiamento das bibliotecas, dos laboratórios, o que mostra que está sendo possível recuperar a educação como direito.

Sobre as cotas na educação superior, Chauí afirma que

[...] as cotas não são uma concessão do Estado. São uma conquista da sociedade brasileira, dos movimentos sociais. Exprime um momento de participação política e cidadania dos movimentos sociais. [...] Do ponto de vista simbólico, da cultura política, as cotas fazem com que o lugar em que a classe média e a burguesia julgaram invioláveis, sendo privilégio natural e divino delas, foi quebrado. Quebrou-se essa imagem (CHAUÍ, 2006, p. 03).

Portanto, para essa autora, o Prouni, as ações que foram feitas no âmbito das universidades federais, assim como as cotas, sinalizam a diferença entre o governo Lula e o governo de FHC.

No que se refere à expansão da educação superior pública, o Censo da Educação Superior, publicado em 2008, revelou que o número de IES vem crescendo no Brasil, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 03 - Número de IES brasileiras públicas existentes em 2002 e 2008, por categoria administrativa

<i>Categoria Administrativa</i>	<i>Nº IES existentes em 2002</i>		<i>Nº IES existentes em 2008</i>	
	<i>Nº IES</i>	<i>%</i>	<i>Nº IES</i>	<i>%</i>
Pública	195	11,9%	236	10,48%
Privada	1.442	88,1%	2016	89,52%
Total geral	1.637	100%	2.252	100%

Fonte: Inep – Censo da Educação superior.

Conforme demonstrado anteriormente, durante o governo de FHC houve um grande incentivo à privatização da educação superior, de modo que esse governo concluiu sua gestão contabilizando um total de 195 instituições de ensino superior públicas. Esse número aumentou no governo Lula em 21,02%, ou seja, foram criadas 41 instituições de ensino superior públicas, incluindo municipais, estaduais e federais.

A despeito do maior investimento feito pelo governo Lula da Silva na educação superior pública, principalmente por meio do Reuni, o que significou a expansão do número de vagas no ensino superior público, é possível perceber, também, que o número de IES privadas aumentou nesse período. Se ao final do governo FHC elas somavam 1.442, em 2008

esse número subiu para 2.016, ou seja, houve um crescimento nesse período de 39,80%, percentual que supera o crescimento das IES públicas.

Quanto às vagas ofertadas, a tabela a seguir indica que no governo de Lula da Silva estas continuam concentradas na esfera privada, que abrigava, em 2008, 88,48% do total, ao passo que a esfera pública detinha apenas 11,52% das 2.985.137 vagas disponíveis.

Tabela 04 - Número de vagas oferecidas na educação superior brasileira, em 2002 e 2008, nas esferas pública e privada.

<i>Categoria administrativa</i>	<i>Vagas ofertadas em 2002</i>		<i>Vagas ofertadas 2008</i>	
	<i>Nº de vagas</i>	<i>%</i>	<i>Nº vagas</i>	<i>%</i>
Pública	295.354	16,65	344.038	11,53
Privada	1.477.733	83,35	2.641.099	88,47
Total geral	1.773.087	100	2.985.137	100

Fonte: Inep - Censo do Ensino Superior 2008.

Os dados referentes à tabela 04 evidenciam que o governo de Lula da Silva ampliou em 48.684 o número de vagas ofertadas nas instituições públicas de ensino superior entre 2003 e 2008, portanto, houve crescimento em relação ao governo de FHC, o que, certamente contribui para ampliar o acesso dos jovens a esse nível educacional. Mas não podemos desconsiderar o aumento das vagas ocorrido nas IES privadas que ampliaram sua oferta em 1.163.366, ou seja, houve um crescimento da ordem de 78,72%.

Entretanto, a ampliação do número de vagas na esfera pública, por si só, não garante que as camadas populares conquistem o acesso à educação superior. É preciso políticas complementares que viabilizem não apenas o ingresso, mas, também a permanência dos alunos nas IES públicas. Nessa direção, também, tem havido um esforço do governo Lula da Silva no sentido de viabilizar a permanência dos alunos oriundos das camadas populares, conforme será discutido posteriormente.

Em se tratando do acesso à educação superior merece, também, considerarmos a forma de ingresso nas IES públicas por parte das camadas populares, a exemplo das ações afirmativas. Apesar de representar uma conquista para seus destinatários é necessário mais investimentos na educação básica para que o estudante de baixa renda possa ingressar na educação superior em condições similares ao aluno da escola privada – proveniente das classes economicamente mais favorecidas –, isto é, com o mesmo nível de preparação.

No que tange aos investimentos em educação básica Pinto (2007), em artigo intitulado: “a política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo”, afirma que o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (Fundeb), criado em 2007, avançou em alguns aspectos quando comparado ao Fundo

de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Quanto aos investimentos o Fundeb implicará numa melhora significativa em relação ao ano de 2006, o que representa um acréscimo de 39%. O valor estimado para 2007 foi de R\$ 946,29 por aluno/ano nas séries iniciais do ensino fundamental, o que corresponde a menos de R\$ 80,00/mês, valor este “claramente insuficiente para se assegurar um ensino de qualidade” (PINTO, 2007, p. 889). O autor estima que um padrão mínimo de qualidade demanda investimentos no valor de R\$ 1.618,00/aluno/ano, em valores de 2005, excetuando as despesas referentes à alimentação escolar. Nesse sentido, mesmo considerando o aumento do valor do repasse, Pinto considera que os recursos do Fundeb ainda são insuficientes para garantir um ensino de qualidade.

Sendo assim, ainda é preciso investir mais na formação secundária, assim como nas demais políticas sociais públicas, visto que as desigualdades socioeconômicas reforçam as desigualdades educacionais. Portanto, investimentos de caráter universalizante no âmbito das demais políticas sociais são importantes a fim de que as ações afirmativas na educação superior possam ser, de fato, provisórias, e num futuro próximo os alunos oriundos da educação básica pública possam concorrer de forma igual com os alunos da esfera privada. Do contrário, as ações afirmativas na educação superior, a exemplo das cotas, tenderão a caminhar na contramão da provisoriedade (CASTEL, 2008), naturalizando cada vez mais as desigualdades econômicas sociais e culturais, podendo vir a tornar permanentes as políticas de caráter focalizado.

No tocante ao debate entre políticas focalizadas e universais, Sposati (2005) afirma que a questão da universalidade, assim como da focalização das políticas sociais é algo que, também, precisa, ser debatido, visto que, por vezes, seus defensores lhes atribuem sentido extremo, desconsiderando as questões de ordem estrutural subjacentes a esse debate bem como os limites das políticas sociais na sociedade capitalista.

De acordo com Sposati, os que atribuem sentido extremo ao princípio de universalização compreendem que as políticas sociais devem atender a todos, do mesmo modo e ao mesmo tempo. Do outro lado, para alguns, existe um único sentido para o termo focalizar, ou seja, este é considerado como restrição do acesso somente àqueles que enfrentam as piores situações de vida. A discussão da autora corrobora o entendimento adotado neste estudo ao afirmar que

[...] a universalização deve ser entendida como um processo que tem por direção social a atenção a todos que tenham a mesma necessidade, todavia, ela não é impeditiva que se estabeleçam metas graduais de cobertura e, nelas, se dê prioridade de atenção às situações mais graves. Subjaz ainda a esse confronto, a pouca clareza quanto à concepção de direitos de cidadania e deveres de Estado no campo social. Uma consequência freqüente deste modo de pensar leva à leitura pontual e reducionista da realidade pelo agente institucional. No caso ele não desenvolve processos para a identificação da demanda e reduz sua leitura à incidência de situações ou ocorrências manifestadas por aqueles que procuram o serviço público e são por ele selecionados, pela aplicação de pré-requisitos ou condicionalidades estabelecidas pelos programas sociais (SPOSATI, 2005, p. 04).

A partir do que argumenta Sposati, torna-se necessário que a sociedade vislumbre outras possibilidades no sentido da luta em defesa de políticas sociais de caráter mais homogêneo e universal, que levem em conta os interesses do conjunto da classe trabalhadora, sem desconsiderar, no entanto, as situações mais graves, que requerem tratamento diferenciado. Assim, é preciso que se repense, de forma mais intensa, a qualidade da formação que antecede a educação superior e, também, as condições de permanência do aluno na graduação.

Nesse sentido, em meio ao embate entre as políticas universalistas e/ou focalizadas de acesso à educação superior pública, faz-se necessário uma atenção especial à permanência dos estudantes nas instituições públicas, independente da forma como ocorreu o ingresso, visto que a assistência estudantil é condição essencial para a democratização da universidade pública.

Entretanto, discutir a permanência do aluno demanda uma reflexão sobre a política de assistência estudantil implementada no Brasil, o que, por sua vez, requer que compreendamos os fundamentos da assistência social, sua trajetória sócio-histórica, suas especificidades, para em seguida tratarmos das particularidades da assistência estudantil no país.

2.3 A assistência social brasileira: fundamentos e especificidades

A prática de assistir ao outro é antiga na humanidade, ela nasce como forma de solidariedade aos pobres, viajantes, doentes, incapazes e fragilizados e inscreve-se, sob diversas formas, nas diferentes sociedades, materializando-se e sendo conformada por meio de práticas de ajuda e apoio de grupos filantrópicos ou religiosos (SPOSATI et al, 1998). A primeira metade do século XIX, segundo Castel (1998), “é marcada pela consciência de uma forma de miséria que parece acompanhar o desenvolvimento da riqueza e o progresso da

civilização [...]” (p. 282), não havendo, nesse período, intervenção do Estado no que se refere à questão social.

De acordo com Sposati (et al, 1998), a assistência caritativa e/ou filantrópica foi se modificando ao longo do tempo e ganhou evidência a partir da segunda metade do século XIX com a expansão do capitalismo industrial e a conseqüente pauperização da força de trabalho. Esse processo fez com que a assistência fosse incorporada pelo Estado sob duas perspectivas: de um lado para enfrentar, politicamente a questão social, e, de outro, para intervir sobre as condições de intensa pauperização dos trabalhadores, levando o Estado a apropriar-se não somente da prática da assistência, mas a estimular e direcionar os esforços de solidariedade da sociedade civil.

No caso brasileiro, o processo de formação da sociedade, fundado na grande propriedade, no trabalho escravo e no predomínio do interesse privado sobre o interesse público, conferiu traços peculiares à constituição dos direitos civis, políticos e sociais no país, dificultando a sua construção e consolidação. Couto (2004) afirma que não há registros referentes ao período colonial que indiquem uma preocupação quanto ao atendimento das necessidades sociais da população, pois, no âmbito das grandes propriedades, os escravos e trabalhadores não-escravos eram submetidos ao poder e à vontade dos proprietários. Não se falava em assistência social e aqueles situados à margem da realidade das grandes propriedades ficavam à mercê de grupos religiosos, sem a interferência do Estado.

Somente a partir do século XX, com a vinda dos imigrantes europeus para o Brasil é que vão surgir as primeiras demandas por atendimento na área social, principalmente no campo trabalhista. Entretanto,

[...] o tratamento ao povo que reclamava por atendimento às suas demandas era feito por intermédio de mecanismos ora de privilégios, ora de repressão, fenômenos estes historicamente presentes na sociedade. Se era de interesse do projeto da elite nacional, havia um movimento para a sua concessão; caso contrário, a repressão era utilizada como instrumento de desmonte dos movimentos pela garantia dos mesmos (COUTO, 2004, p. 89).

Até a década de 1930 a pobreza não era apreendida pelo Estado brasileiro como expressão da questão social, mas era considerada como disfunção pessoal dos indivíduos e tratada como “caso de polícia”, portanto, punida pelos aparelhos estatais repressivos. Se na Europa o Estado interveio fortemente, não apenas como regulador desse campo dos direitos, mas, principalmente, como provedor dos mesmos, “[...] no Brasil ocorreu uma ambigüidade na enunciação desses direitos, que estão quase na sua totalidade vinculados à legislação

trabalhista, e, quando desvinculados dela, se apresentam como um enunciado de intenção, sem a efetiva presença do Estado [...]” (COUTO, 2004, p. 75-76).

Dessa forma, a assistência social no Brasil foi historicamente marcada pelo caráter não-estatal, focalizado e clientelista, desafios que ainda permanecem quando se trata da sua materialização na vida concreta dos indivíduos. É somente a partir da promulgação da Constituição de 1988 que a assistência social passa a ser concebida como política pública de direito social. Regulamentada pela Lei 8.742, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de dezembro de 1993, essa política inicia um novo percurso transitando para “o campo dos direitos, da universalização dos acessos e da responsabilidade estatal”, sob a perspectiva da visibilidade como política pública destinada a todos aqueles que dela necessitarem (YAZBEK, 2004, p. 13).

O capítulo 01 da LOAS, que trata da definição e dos objetivos da assistência social, preconiza que no seu art.1º que, enquanto política pública, *“a assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais”*. O parágrafo 2º assegura que *“a assistência social configura-se como política de proteção social a todos que dela necessitam, traduzida pela garantia do devido atendimento às necessidades das populações vulneráveis”* (BRASIL, 2004). No entendimento de Oliveira (2007, p. 23),

a assistência social e a proposição de mínimos sociais não se colocam numa concepção “minimalista” fundada no limiar da sobrevivência, mas numa concepção de mínimos sociais que a considera “ampla e cidadã”, que se fundamenta num “padrão básico de inclusão”. Esta perspectiva supõe as seguintes garantias: sobrevivência biológica, condições de poder trabalhar, qualidade de vida, desenvolvimento humano e atendimento às necessidades humanas.

Cabe, no entanto, esclarecer, conforme Sposati (2004), que a materialização da assistência social, de forma intersetorial, não significa que essa política não tenha uma especificidade. Como afirma a autora, a assistência social sem conteúdo específico

[...] pode ser “barriga de aluguel” para a gestação social ou mesmo parte do sistema classificatório das ações das diversas políticas sociais, que ao buscar combinar universalismo com meritocracia denominam como de âmbito da assistência social o acesso a alguns serviços seletivos que produz. Como exemplo, a presença do leite ou o medicamento na saúde; *ou a presença do acesso ao material escolar ou uniformes na educação*, em ambos os casos direcionando crianças ditas “mais carentes”, isto é, acessos que se dão por meio de uma seletividade são justificados como não sendo ações de saúde, mas sim de assistência social (2004, p. 37-38, grifo nosso).

Portanto, não cabe à assistência social ser processante de outras políticas sociais, ou seja, assumir um lugar supletivo e de mediação. Ainda é inespecífica a concepção de assistência social como responsável por cuidar do “expurgo de cada política social”, o que tornaria indispensável a política de assistência social caso as demais “políticas básicas” funcionem. Isso significaria dizer que a assistência social não opera provisões, mas apenas processos (id. *ibid.*).

Na visão de Sposati, a política de assistência social, enquanto política de proteção social, deve operar preventiva e protetivamente nas situações de riscos sociais. Os riscos sociais advindos dos processos de convívio, de (in)sustentabilidade de vínculos sociais é que se colocam sob sua responsabilidade. Nesse sentido, “a assistência social como política pública deve ofertar a provisão de necessidades fora do mercado, isto é, sustentadas pelo orçamento público na qualidade de garantia social.” [...] (id. *ibid.* p. 41) No entendimento da autora, a assistência social é

política de garantias de direitos de prevenção e proteção social por meio de serviços, benefícios, programas, projetos, monitoramento e trabalho social que: previne/reduz situações de risco social e pessoal; protege pessoas e famílias vulneráveis e vitimizadas independente de idade, sexo, raça, etnia, renda; cria medidas e possibilidades de ressocialização, reinserção e inclusão social; monitora exclusões, vulnerabilidades e riscos sociais da população (SPOSATI, 2004, p. 41).

Assim, a assistência social não pode ser entendida como inespecífica, instrumento para complementar as lacunas de outras políticas sociais básicas ou como política de mediação. Essa política inscreve-se no campo dos riscos e vulnerabilidades sociais, e “[...] além das provisões materiais, deve afiançar meios para o reforço da auto-estima, autonomia, inserção social, ampliação da resiliência aos conflitos, estímulo à participação, equidade, protagonismo, emancipação, inclusão social e conquista da cidadania” (idem, 2004, p. 43).

Sposati ressalta que a consolidação da assistência social como política pública no campo da conquista de direitos no Brasil ainda é um grande desafio que deve-se a dois fatores: o primeiro diz respeito às forças conservadoras presentes na sociedade, que colocam essa política sob o jugo do clientelismo e o segundo diz respeito às teses críticas à sociedade de mercado, onde afirmar a assistência social como política significaria favorecer a acumulação do capital. Entretanto, de acordo com a autora, é preciso considerar o caráter ideológico existente nas relações Estado-sociedade-mercado que “tende a ser homogeneizado pelo capital, mas é certo, também, que essas relações são um espaço contraditório onde ocorre a luta e a conquista de direitos sociais pelos trabalhadores formais e informais” (id. *ibid.* p. 34-35).

2.3.1 A assistência ao estudante na legislação educacional brasileira

A assistência ao estudante no âmbito da política educacional tem sido também um grande desafio, especialmente em meio à discussão sobre o processo de democratização da educação superior pública brasileira, campo desse estudo. As desigualdades e privações socioeconômicas que atingem boa parte da sociedade brasileira se refletem, também, nas instituições de ensino superior, fazendo com que a política de assistência estudantil torne-se condição indispensável para a permanência do aluno de baixa renda e garantia do seu sucesso enquanto acadêmico. Nesse espaço, é de responsabilidade da instituição de ensino a garantia do provimento de recursos mínimos para a manutenção do aluno pobre, como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros, além de outras condições indispensáveis à permanência estudantil.

A Constituição Federal brasileira trata pela primeira vez da temática da assistência estudantil em 1934, quando refere-se à formação dos fundos de investimentos para a educação. O art.157, § 2º, dessa Constituição determina que “parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas¹⁶” (BRASIL, 1934).

Na Constituição de 1937 o art. 127 demonstra a intenção do Estado de subsidiar as famílias miseráveis no que se refere à educação, assim diz o texto: “aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole” (idem, 1937).

A Carta Constitucional de 1946 preconiza no seu art. 174 que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946). Entretanto, as três Constituições aqui mencionadas não especificam claramente como seria implementada a assistência ao estudante.

Já a LDB de 1961 (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961) define, no seu art. 94 que “a União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão

¹⁶ O dicionário *on line* Michaelis traz os seguintes significados para a palavra vilegiatura: “1 Espaço de tempo ou temporada que pessoas da cidade passam no campo ou em digressão de recreio, durante o verão. 2 Digressão recreativa fora das grandes povoações ou por estações balneares”. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=vilegiatura>>. Acesso: 20 maio 2010.

para estudos, sob duas modalidades: a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos; b) financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos”. O § 5º do mesmo artigo estabelece que “não se inclui nas bolsas de que trata o presente artigo o auxílio que o Poder Público concede a educandos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual será objeto de normas especiais” (BRASIL, 1961). O art. 91 da supracitada Lei determina, ainda, que a assistência social “será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade” (id. *ibid.*).

O texto da LDB de 1961 apresenta uma concepção de assistência estudantil individualizada, pontual e fragmentada. A prioridade do Estado em garantir bolsas de estudo em escolas particulares àqueles que demonstrassem aptidão sinaliza para o privilegiamento dos interesses privados em prejuízo dos interesses públicos, indicando, claramente, a destinação de recursos públicos a escolas privadas para garantir o seu financiamento e funcionamento.

A orientação da LDB de 1961 para que os diretores de escola direcionem a assistência aos estudantes de forma grupal ou individual caminha na direção contrária da assistência estudantil como prática social, portadora da possibilidade de transformação, defendida por Silva e Monari (1993, p.185). Esses autores, ao tratarem da assistência no âmbito da universidade, a definem como “[...] o somatório das atividades historicamente determinadas, realizadas intencionalmente por agente, de forma organizada, através de instrumentos, com o objetivo de transformar a realidade”.

Cabe aqui deixar claro que a assistência estudantil não será capaz de provocar uma mudança estrutural ou de transformar a realidade dos estudantes que dela necessitam, a partir do provimento de alguns bens e serviços. No entanto, essa política é portadora da capacidade de potencializar a promoção desses estudantes no sentido de viabilizar não apenas o atendimento de suas necessidades básicas, no decorrer da sua vida acadêmica na educação superior, mas ao garantir as condições básicas para concluir a educação superior, com qualidade, possibilita a esses estudantes acessar outros bens e serviços como emprego, melhor renda, dentre outros, que lhes assegurem mais qualidade de vida. Como assevera Sposati (et al, 1998, p. 34),

[...] a política social é um mecanismo que o Estado utiliza para intervir no controle das contradições que a relação capital-trabalho gera no campo da produção e reposição da força de trabalho, ou ainda, que cumpre uma função ideológica na busca do consenso a fim de garantir a relação dominação-subalternidade, e

intrinsecamente a esta, a função política de alívio, neutralização das tensões existentes nessa relação. Ela é uma forma de gestão estatal da força de trabalho e, nessa gestão, não só conforma o trabalhador às exigências da reprodução, valorização e expansão do capital, mas também é o espaço de articulação das pressões e movimentos sociais dos trabalhadores pela ampliação do atendimento de suas necessidades e reivindicações.

Sendo assim, mesmo tendo claro que a lógica do sistema capitalista produz e reproduz as desigualdades e que as políticas sociais cumprem também o seu papel nesse processo, pois, são também contraditórias, não devemos abrir mão dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pelos trabalhadores ao longo da história e que vêm sendo, nos últimos anos, continuamente subtraídos em favor dos interesses do capital.

Nessa perspectiva, a política de assistência estudantil na educação superior é mecanismo de efetiva democratização do acesso e permanência nesse nível educacional. Deve ser composta por um conjunto de ações sistematizadas e articuladas, interna e externamente, que viabilizem a conclusão do ensino de graduação, de forma qualificada, e garantam ao aluno o êxito esperado na sua trajetória acadêmica.

Segundo Silva e Monari (1993, p. 196), a compreensão de assistência estudantil como prática social só é possível a partir da sua problematização, o que requer superar a compreensão dos problemas de forma isolada e fragmentada. “[...] Problematizar, ao contrário, é estudar as questões de forma integrada, colocando nossa prática num cenário cujo pano de fundo é constituído pelas dimensões econômica, política, cultural, ontológica, antropológica, histórica e social.”

Formada por um conjunto de relações sociais estabelecidas na universidade, a assistência não só viabiliza, concretamente, a oportunidade do estudante de baixa renda de permanecer no interior da instituição, mas esta, “[...] ao identificar uma realidade estabelecida, torna-se um instrumental transformador das relações que permeiam nossa sociedade”, por meio do atendimento às necessidades concretas e imediatas relativas à moradia, alimentação, creche, dentre outras, que oportunizam a formação superior dos estudantes das camadas populares (SILVA; MONARI, 1993, p. 196).

A assistência estudantil na educação superior, concebida como prática social que pode contribuir com a transformação da sociedade, esbarra, por sua vez, na questão do método de trabalho, o que requer um “tratamento pedagógico” no que se refere ao binômio problema/solução. Para Silva e Monari (1993, p. 198), entre o diagnóstico do problema e a solução deste existe uma lacuna “que deve ser preenchida com um conteúdo político, para que nossas atividades sejam consideradas práticas sociais transformadoras.”

Dessa maneira, é preciso termos claro que nosso trabalho pode ser categorizado como prática ou não, conforme o horizonte que ele alcança, seja pessoal ou coletivo. Nossa dinâmica se desenvolve no domínio de problemas que são sociais e cuja solução deve ser sempre social, nunca individual ou pessoal (SILVA; MONARI, 1993, p. 198-199).

Nessa perspectiva, a assistência estudantil, enquanto prática transformadora, demanda um olhar ampliado sobre a realidade social que possibilite a percepção das diversas causas dos problemas (sociais, econômicos acadêmicos e pessoais) enfrentados pelos estudantes, buscando o seu equacionamento de forma pedagógica e na mesma dimensão que os problemas se apresentam, ou seja, se são problemas de ordem social, as respostas a estes deverão caminhar na mesma direção.

É possível perceber, assim, que a assistência ao estudante não está desvinculada do processo social mais amplo. Desse modo, dado o caráter contraditório das políticas sociais, a assistência estudantil também faz parte da lógica de adequação à sociedade existente mediante a garantia de condições para a formação dos estudantes a fim de competirem no mercado. Entretanto, no âmbito desse mesmo processo, insere-se a luta das camadas populares brasileiras para garantir o acesso à educação superior, assim como à assistência estudantil, visando à conquista e concretização dos direitos sociais na sociedade contemporânea.

2.3.2 Os desafios da Assistência estudantil brasileira pós-1988

Enquanto instituição social, as instituições de ensino superior abrigam e expressam as contradições da própria sociedade, evidenciando as desigualdades sociais, econômicas e culturais que marcam a sociedade brasileira, realidade que se reflete nos índices de evasão e reprovação dos estudantes impossibilitados de suprirem seus próprios carecimentos pessoais e materiais, como alimentação, transporte e moradia.

Nesse sentido, a universidade não está alheia a esse processo e acaba participando do jogo de interesses de classes presente na sociedade, em alguns momentos reforçando o processo de exclusão, e, em outros, contribuindo para o fortalecimento da democracia. Segundo Silva e Monari (1993, p. 192),

[...] inclusive nos programas de assistência, observa-se o confronto, de um lado, a universidade com sua estrutura burocrática, constantemente minada pelo próprio conjunto de relações sociais que lhe dá consistência e, de outro, os representantes das camadas populares com sua dinâmica espontânea e democrática, constantemente ameaçada pela burocratização.

O caput do art. 205 da Constituição Federal de 1988 especifica que a educação é de responsabilidade do Estado e tem como um dos seus princípios assegurar a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206). Esse princípio constitucional é ratificado no art. 3º da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): “o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1996).

É nesse sentido, que a política de assistência ao estudante deve ser implementada no âmbito da educação superior objetivando garantir ao estudante de baixa renda as condições necessárias a sua manutenção, com qualidade, na instituição de ensino.

A despeito do disposto na Carta Constitucional de 1988 (art. 205) e da luta histórica do movimento estudantil e do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assistência Estudantil (Fonaprace) para assegurar a manutenção e expansão dos programas de moradia (residências estudantis) e alimentação (restaurantes universitários), as orientações do Banco Mundial sinalizam para outra direção: a direção que vincula a educação à lógica do sistema produtivo conforme já assinalaram Chauí (2001) e Mészáros (2008).

O documento do Banco Mundial denominado “La Enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” traça as diretrizes para a reforma do ensino superior nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Dentre as estratégias da reforma o documento propõe: fomentar à diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento das instituições privadas; proporcionar incentivo para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, inclusive envolvendo a participação dos estudantes; vincular financiamento a resultados; redefinir a função do governo na educação superior; e adotar políticas que priorizem a qualidade e a equidade (BANCO MUNDIAL, 1994).

Nesse sentido, defende a adoção de políticas preferenciais de admissão na educação superior para minorias étnicas, de baixa renda e mulheres, o que não afetaria a qualidade da educação pós-secundária se a seletividade geral é elevada, se se dispõe de assistência para o ensino corretivo e se são feitos esforços concomitantes para elevar a qualidade da educação secundária (idem, 1994, p. 12).

O Banco mundial afirma ainda, por meio desse documento, que a educação pós-secundária é elitista, visto que boa parte dos estudantes são de família de classe média e alta, bem como orienta para a restrição de recursos, especialmente ligados à assistência estudantil. Nessa direção, aconselha quanto ao não investimento em construção de restaurantes universitários e moradia estudantil, programas estes de grande importância no processo de

democratização da educação superior pública brasileira, especialmente quando se trata das camadas populares.

No caso brasileiro, é preciso reconhecer que há uma comprovada elitização de cursos como Medicina, por exemplo, em que existe um significativo diferencial de poder aquisitivo dos estudantes desse curso em relação a outros como Pedagogia (PINTO, 2004). Entretanto, restringir recursos para a assistência estudantil seria, no mínimo, um paradoxo diante da atual proposta de expansão da educação superior pública, que visa à inclusão, nesse nível de ensino, das camadas populares (negros, indígenas e estudantes de baixa renda).

Diante disso é oportuno perguntar: como será possível manter na universidade estudantes pobres sem dispor de uma política de assistência estudantil que lhes assegure, inclusive, auxílio financeiro? Que tipo de inclusão e de formação o Banco Mundial entende que deve ser oferecida às camadas populares, incluindo os estudantes que ingressam de forma diferenciada?

Embora o discurso seja o da democratização do acesso à educação superior, a orientação do Banco Mundial é a de que as universidades públicas invistam menos em assistência estudantil e terceirize os serviços de restaurante universitário e moradia estudantil. Entretanto, conforme mostraram os dados da segunda pesquisa do Fonaprace, realizada entre 2003 e 2004, parcela significativa dos estudantes brasileiros das IFES dependem da assistência estudantil para a sua permanência na universidade e sem esse apoio são incapazes de se manterem.

No caso das IFES, o PNE, aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em 10 de janeiro de 2001, preconiza, no item 34, o estímulo à “adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001).

O apoio ao estudante aparece, ainda, na Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O art. 3º da referida Lei define como um dos objetivos da avaliação (dimensões III e IX, respectivamente) a obrigatoriedade quanto à responsabilidade social da instituição relativa à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social e às políticas de atendimento aos estudantes (BRASIL, 2004a).

A legislação brasileira atual mantém a preocupação com a assistência estudantil, seja pelas demandas postas às universidades pelos estudantes, seja pela luta do Fonaprace e do movimento estudantil ou, ainda, devido aos estudos oficiais realizados confirmarem a real

necessidade da política de assistência estudantil, visto que boa parte dos estudantes das universidades públicas brasileiras são desprovidos das condições mínimas de permanência.

Os relatórios do Fonaprace sistematizados na publicação: Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários: dez encontros (1993) trazem as principais demandas apresentadas e encaminhamentos adotados pelo Fórum em relação à assistência estudantil nas IFES. O documento apresenta os principais programas de assistência ao estudante demandados naquele período dentre os quais se destacam a moradia estudantil, o serviço de alimentação (restaurantes universitários), assistência à saúde (médica, odontológica e psicológica), e os programas de bolsas. O documento referido indica a não priorização, por parte do MEC, quanto à assistência estudantil nas universidades públicas brasileiras.

A segunda pesquisa realizada pelo Fonaprace, entre 2003 e 2004, para levantar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das universidades federais brasileiras, contou com a participação de 88,68% das IFES brasileiras e um total de 469.378 estudantes. A pesquisa adotou o critério de classificação socioeconômica da Associação Nacional de Empresa de Pesquisa (ANEP) – Brasil e constatou, que 43% dos estudantes que participaram da pesquisa pertencem às categorias C, D e E, cuja renda familiar é de R\$ 927,00, R\$ 424,00 e R\$ 207,00, respectivamente. Estas categorias abrangem os estudantes provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo, com pouca ou nenhuma escolaridade (FONAPRACE, 2004)

Quanto à utilização do restaurante universitário, a pesquisa apontou que 24,7% dos estudantes pesquisados, pertencentes às categorias C, D e E são os que mais utilizam esse serviço, comprovando sua imprescindibilidade e função social, além de ser um espaço muito importante de convivência universitária. Quanto à moradia universitária 30,5% dos estudantes pesquisados indicaram o deslocamento do seu contexto familiar a partir do ingresso na universidade, demandando espaço e condições de moradia para viabilizar sua permanência. O uso do transporte coletivo também foi apontado pela grande maioria dos estudantes participantes da segunda pesquisa: 59,9% dos estudantes dependem de ônibus para se deslocar até a universidade, o que sinaliza para a necessidade de investimentos em programas de apoio ao transporte estudantil (id. *ibid.*).

Os dados acima revelam as incongruências presentes, muitas vezes, na prática dos governos brasileiros no que tange à propalada democratização da educação superior pública. Os entraves à permanência estudantil das classes populares na universidade são muitos e devem ser efetivamente considerados na definição da política de assistência ao estudante. Pouco adiantará a formalização legal nesse sentido se, na prática, não forem viabilizadas as

condições necessárias à permanência desses alunos nas instituições de ensino, condições estas que assegurem desde a satisfação de suas necessidades materiais ao atendimento das demandas relativas à saúde física e mental, além daquelas de cunho pedagógico e acadêmico.

Com o intuito de ampliar e democratizar o acesso à universidade pública brasileira foi publicado, em 2007, o Decreto 6.096, o qual institui o Reuni, cuja pretensão é “ampliar as vagas nas Universidades Federais em 69,7%, 2007 (133.941) a 2012 (227.260)” (AMARAL, 2008)¹⁷. O art. 1º do referido Decreto estabelece que o Programa tem o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

As ações para a implementação do mencionado plano já estão sendo executadas por meio de concursos públicos para pessoal docente e técnico-administrativo, ampliação da estrutura física e (re)definição de orçamento das IFES. Tendo em vista que o Reuni está em processo de implementação nas IFES, não será possível fazer aqui uma discussão mais específica quanto aos recursos orçamentários destinados à assistência estudantil e os seus impactos efetivos na vida dos estudantes que demandam por assistência. Mas estas são questões que necessitam ser estudadas, dialeticamente, à luz da trajetória dessa política no interior das IFES, tão logo existam elementos suficientes para tal.

Diante da proposta de ampliação do quantitativo de estudantes nas universidades federais, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) juntamente com o Fonaprace, apresentaram em 2007, as “diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos” voltados para a assistência estudantil, materializados no Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Segundo os propositores desse Plano, “a não definição de recursos para a manutenção de políticas de assistência estudantil que busquem a criação objetiva de permanência desse segmento da população na universidade faz com que esses estudantes, muitas vezes, retardem a conclusão do curso ou até desistam dele” (ANDIFES; FONAPRACE, 2007, p. 4).

Uma das metas do Pnaes diz respeito à “criação de um Fundo para a Assistência Estudantil, onde os recursos destinados serão adicionados aos aplicados atualmente e que são insuficientes para a assistência estudantil” (id. *ibid.*, p. 15). Os propositores do Pnaes defendem que para o seu cumprimento o fundo a ser criado “[...] deverá ter o valor

¹⁷ AMARAL, Nelson Cardoso. *Os desafios da educação superior brasileira e a assistência estudantil*. Dados apresentados em conferência ministrada no II Seminário Nacional dos Serviços de Atendimento ao Estudante Universitário. Goiânia, 19 jun. 2008. Faculdade de Educação – UFG.

equivalente a 10% do orçamento anual de OCC (outros custeios e capitais) das IFES” (ANDIFES; FONAPRACE, 2007, p. 15). O plano aponta, ainda, a necessidade de pessoal e de um trabalho integrado envolvendo profissionais de diversas áreas do conhecimento e uma metodologia de acompanhamento e avaliação que vise à melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes usuários dos programas de assistência.

O Pnaes foi instituído em 2007, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. O Programa recebeu, no seu primeiro ano (2008), R\$ 126,3 milhões em investimentos¹⁸, sendo que, para 2009, foram previstos R\$ 200 milhões, a serem investidos diretamente no orçamento das IFES. Em matéria disponível no site do MEC o atual ministro da Educação, Fernando Haddad, afirma que o apoio a itens como moradia, alimentação e transporte dos estudantes universitários deve ser ampliado em razão do aumento das oportunidades de acesso à educação superior. A assistência ao estudante universitário deve ser maior: “[...] temos de garantir que o aluno ingresse, mas permaneça na universidade”¹⁹, essa garantia, conforme o ministro, faz-se necessária em razão do novo modelo²⁰ de vestibular que está sendo proposto pelo MEC.

O novo modelo aqui referido refere-se ao Sistema de Seleção Unificada em que o candidato concorre a uma das milhares de vagas oferecidas pelas Universidade Federais que aderiram ao mencionado sistema, o qual utiliza-se da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), denominado atualmente de Novo Enem, que foi reestruturado a partir de 2009 para classificar os candidatos, de acordo com a escolha feita, seja por curso, instituição ou estado da federação.

A UFT também aderiu a esse sistema, em 27 de maio de 2009, quando aprovou a Resolução nº 002/2009 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepe) a qual dispõe sobre a participação da Universidade na proposta do novo processo seletivo. Foram destinadas ao sistema de seleção unificada 25% das vagas ofertadas pela UFT para o ano de 2010, restando 75% do total de vagas para a seleção por meio do vestibular, sendo que deste total, 5 % destina-se às cotas para indígenas (UFT, 2009).

¹⁸ PNAES – apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12302&Itemid=607>. Acesso em: 16 abr. 2009.

¹⁹ ASSISTÊNCIA à educação superior deve ser maior, diz Haddad. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12894&Itemid=86>. Acesso em: 16 abr. 2009.

²⁰ O novo modelo de vestibular proposto pelo MEC pretende, segundo o ministro Fernando Haddad, “garantir a mobilidade e a democratização do acesso, já que o exame será unificado, e evitar que o aluno veja o vestibular como um pesadelo. Ele vai poder fazer mais de uma prova ao longo do ano e concorrer à vaga que deseja com a melhor nota obtida”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12894&Itemid=86>. Acesso em: 16 abr. 2009.

Indubitavelmente, o Pnaes representa um avanço quanto à definição de orçamento específico para a assistência estudantil nas IFES, uma vez que até 2007 esse recurso não possuía rubrica específica e a assistência ao estudante ficou à mercê dos interesses da gestão de cada instituição no processo de estabelecimento de suas prioridades orçamentárias.

Considerando que o Pnaes venha a ser implementado de acordo com o proposto, o orçamento para a assistência estudantil corresponderá, segundo avaliação da Secretaria de Ensino Superior (Sesu), a um valor correspondente a 9% do orçamento anual das instituições federais. Diante do proposto, é preciso indagar, no entanto, como ocorrerá, efetivamente, a aplicação dos recursos do Pnaes? Que prioridades as IFES têm estabelecido ou estabelecerão quanto à assistência estudantil? Qual a sintonia dos investimentos feitos na área da assistência estudantil com os interesses gerais do segmento demandante? A proposta do Pnaes caminha rumo à materialização de uma assistência compreendida como prática social, rompendo com a ideia do assistencialismo e do clientelismo, típicos do campo das políticas sociais brasileiras? De que forma os investimentos e as prioridades definidas para a assistência estudantil nas IFES estão conectados com os interesses dos grupos dominantes no processo de definição e implementação dessa política? Como a assistência estudantil, proposta pelo Pnaes, articula-se com os demais programas existentes nas IFES que dizem respeito aos estudantes? Estas são questões que extrapolam os propósitos deste estudo, mas que merecem ser levadas em consideração diante das políticas e ações que atualmente vêm sendo discutidas e implementadas nas universidades públicas brasileiras.

Nessa perspectiva, compreendemos que a discussão sobre a política de assistência estudantil na educação superior brasileira, assim como as demais políticas sociais públicas, deve ser feita levando em consideração seu vínculo orgânico com os interesses econômicos preponderantes na sociedade. No caso da assistência estudantil nas IFES, parece que a sugestão do Banco Mundial de que estas não invistam em construção de residências e restaurantes universitários vem sendo, aos poucos, acatada pelas universidades. Se a defesa do Fonaprace, relatada no documento de 1993, era pela manutenção e construção de moradias e restaurantes, aparentemente, parece estar ocorrendo uma mudança em torno dessa questão, conforme demonstra a Carta de Belém, datada de agosto de 2008 e elaborada por ocasião do II Encontro do Fonaprace das Regionais Norte e Nordeste. Concernente à moradia estudantil, restaurantes e transporte, as recomendações aos participantes e à coordenação do Fonaprace (item 2) são as seguintes:

[...] quanto aos programas de assistência estudantil: a compreensão e operacionalização dos programas de moradia, alimentação e transporte, como um tripé essencial das ações de assistência estudantil; sendo a moradia garantida por meio de construção *ou aluguel de residências estudantis, terceirização da hospedagem e/ou oferta de bolsas-moradia*; a alimentação disponibilizada por meio de reforma, ampliação ou construção de restaurantes universitários, *por meio da terceirização do serviço, e/ou oferta de bolsa alimentação*; e o transporte viabilizado pela aquisição ou aluguel de veículos, de vales-transporte e/ou oferta de bolsa transporte (CARTA DE BELÉM, 2008, grifo nosso).

A crescente privatização ou terceirização das políticas sociais, inclusive dos serviços assistenciais na educação superior pública brasileira, como alimentação e moradia estudantil, necessita ser pensada a partir de um estudo mais aprofundado. Mas podemos dizer, a partir de autores aqui referenciados, como Antunes (1999), Couto (2004) e Sguissardi (2006), que essas mudanças são parte do processo de reformas neoliberais em implementação no Brasil, que incluem a reforma do Estado e das políticas sociais, como a educação. Como preconiza o Plano Diretor da Reforma do Estado, proposto pelo MARE, o Estado deve descentralizar “[...] para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização” (BRASIL, 1995)

Nessa perspectiva, a privatização dos serviços de alimentação, assim como a locação de residências privadas para os estudantes vinculam-se às estratégias neoliberais de retração dos gastos sociais públicos e de ampliação da lucratividade do capital, o que se faz à custa da redução de direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora brasileira.

O não investimento estatal na melhoria e ampliação da assistência ao estudante acaba reforçando a exclusão nesse nível de ensino, uma vez que essa política é essencial para que os alunos oriundos das camadas populares possam desenvolver-se enquanto acadêmicos e concluir seus cursos superiores.

Compreendemos que, a despeito das reformas neoliberais implantadas em diversos países, é preciso considerar que a aprovação do Pnaes em 2007, no governo de Lula da Silva, cuja implementação iniciou-se a partir de 2008, indica um avanço, sobretudo no que tange à definição de uma rubrica específica para essa área. Mesmo diante disso, não se pode afirmar se os recursos destinados à assistência estudantil serão suficientes para garantir a manutenção dos estudantes de baixa renda que adentraram ou adentrarão às IFES por meio da proposta de expansão do Reuni, ou ainda via ações afirmativas, ou seja, se esses recursos serão proporcionais às demandas apresentadas pelos estudantes no que tange à assistência estudantil.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS DA UFT: ACESSO *VERSUS* PERMANÊNCIA

Conforme já mencionado neste estudo, as políticas de ação afirmativa ganharam impulso no Brasil a partir da Conferência de Durban em 2001 e foi nesse contexto que a UFT adotou cotas para indígenas em seus vestibulares, objetivando atender uma demanda legítima da população indígena tocantinense pelo acesso à educação superior pública, cujo acesso historicamente lhes foi negado.

Este capítulo pretende, a partir do estudo de documentos da instituição pesquisada, analisar o processo de formulação das cotas para indígenas na UFT buscando perceber como a questão do acesso e da permanência estão presentes nos documentos institucionais. Buscamos, ainda, identificar se os mecanismos para a promoção do acesso se articulam às estratégias para assegurar a permanência dos cotistas.

3.1 A adoção das cotas na UFT e o acesso dos estudantes indígenas

A luta dos povos indígenas tocantinenses foi decisiva para a criação das cotas na UFT, em 2004, assim como a organização e reivindicação da sociedade tocantinense, sobretudo do movimento estudantil, foi fundamental para a conquista dessa universidade.

A criação da UFT se deu a partir da federalização de parte da antiga Universidade do Tocantins (Unitins). A Unitins foi criada em 21 de fevereiro de 1990, pelo Decreto nº 252/90, e instituída pela Lei nº 136/90, de 21 de fevereiro de 1990, tendo o seu funcionamento autorizado pelo Decreto nº 2.021/90, de 27 de dezembro de 1990. Como Fundação de direito público, subsidiada pelo Estado, esse regime jurídico permaneceu até, aproximadamente, 1992, quando foi reestruturada e transformada em autarquia do sistema estadual. A aprovação da Lei nº 872/96 possibilitou uma nova reestruturação da Unitins, sendo extinta a classificação da instituição como autarquia e transformada em Fundação de direito privado, por meio da sanção da Lei nº. 1.126/00, de 01 de fevereiro de 2000 (UFT, 2007a).

As mudanças ocorridas no processo de privatização da Unitins causaram revolta entre os estudantes da instituição o que desencadeou diversas manifestações como uma greve do segmento estudantil, que durou mais de um mês, em defesa da universidade pública e gratuita. Biondi (2001, p. 34) afirma que os estudantes enfrentaram o poder constituído e as distorções da mídia local e “foram às ruas, fizeram manifestações, ganharam o apoio da sociedade, negociaram com o governo estadual e federal”, sendo, então, extinta a cobrança de mensalidade e o crédito educativo. O curso de medicina veterinária da Unitins que havia sido transferido para o Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos (Itpac), retornou para a sua instituição de origem e a Unitins voltava a ser pública e gratuita, ao passo que as negociações para a federalização ganhavam força.

Por meio da Mensagem Presidencial nº 745 de 26 de maio de 2000 foi encaminhado o Projeto de Lei nº. 3.126/00 ao Congresso Nacional, que autorizava o Poder Executivo a instituir a UFT e em 23 de outubro de 2000 foi sancionada a Lei nº 10.032/00 que a criou.

Ao ser desmembrada da Unitins, em 2003, a UFT assumiu os cursos presenciais existentes naquela instituição. “[...] Das 17.216 vagas que a Unitins (estadual) ofereceu em 2002, perto de 7.000 passaram para a federal, mantendo a estadual as matrículas restantes, cerca de 10.000”. Ao iniciar suas atividades, em 2003, a UFT ofertou 2.270 vagas, enquanto a Unitins inscreveu 529 candidatos, número equivalente ao de ingressos. A partir de então, a ofertar apenas cursos à distância. Em 2004, ano de criação da política de cotas da UFT esta ofereceu um total de 1000 vagas (MICHELOTTO; MAIA; ZAINKO, 2006, p. 55).

Desde sua implantação, a UFT já passou por diversas mudanças que incluem a expansão e melhoria de sua estrutura física, ampliação e qualificação de seu quadro de pessoal, assim como o aumento dos cursos ofertados, processo que tem se intensificado a partir de 2008, com a implementação do Reuni. Em abril de 2009, a UFT contabilizava um total²¹ de 1.127 servidores, sendo 509 técnicos administrativos, 567 professores efetivos e 51 professores substitutos. Já o informativo da UFT, denominado UFT em números, publicado em 2008, indica a existência de 8.550 alunos matriculados nos sete *campi* universitários.

Conforme tabela a seguir, o *Campus* de Palmas, localizado na capital do Estado, concentra a maioria dos cursos de graduação e pós-graduação, seguido pelo *Campus* de Araguaína, que ocupa o segundo lugar.

²¹ Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), em 08/04/2009.

Tabela 05 – *Campus* e cursos de graduação e pós-graduação existentes na UFT

<i>Campus</i>	<i>Cursos de Graduação</i>	<i>Cursos de Pós-graduação Stricto-sensu</i>
Araguaína	Biologia, Ciências/Matemática, Cooperativismo, Física, Geografia, História, Letras, Logística, Medicina Veterinária, Química Turismo e Zootecnia	Mestrado e Doutorado em Ciência Animal/Tropical
Arraias	Matemática e Pedagogia	-
Gurupi	Agronomia, Engenharia Biotecnológica e de processos, Engenharia Florestal e Química Ambiental	Mestrado em Produção Vegetal
Miracema	Pedagogia e Serviço Social	-
Palmas	Administração, Arquitetura e Urbanismo; Artes; Ciências da Computação; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Comunicação Social/Jornalismo; Direito; Enfermagem; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Alimentos; Engenharia Elétrica; Filosofia; Medicina; Nutrição e Pedagogia.	Mestrado em Agroenergia; Mestrado Interinstitucional em Arquitetura e Urbanismo; Mestrado em Ciências do Ambiente; Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio; Mestrado em Ecologia de Ecótonos; Mestrado Interinstitucional em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental; Mestrado Profissional em Ciências da Saúde
Porto Nacional	Ciências Biológicas, Letras; História e Geografia	-
Tocantinópolis	Ciências Sociais e Pedagogia	-

Fonte: UFT em números, 2008. Sistematização da autora.

Em 2004, em decorrência da reivindicação da população indígena tocantinense pelo acesso à educação superior pública, a UFT criou a política de cotas para indígenas, passando a destinar 5% de suas vagas para esse segmento populacional. Entretanto, convém lembrar que a Unitins já contava com alguns estudantes indígenas que ingressaram por meio da reserva de vagas.

Em artigo publicado acerca da educação escolar indígena no Tocantins, Silva (2005, p. 8-9), afirma que em 1999 existia na Unitins uma política de cotas para indígenas, “embora não bem discutida, mas que garantia a inscrição e matrícula de 23 indígenas, dos quais permaneceram apenas seis (6) por não haver um programa de permanência adequado”. Após várias mudanças ocorridas na instituição, o programa de cotas deixou de existir. Em 2003, por ocasião dos Jogos dos Povos Indígenas realizados no Tocantins, aconteceu a primeira reunião organizada pelo acadêmico indígena Waxiy Karajá, estudante do curso de Contabilidade da Unitins. A reunião ocorreu no *Campus* de Porto Nacional com o intuito de discutir a possibilidade de garantir o espaço dos indígenas na UFT e envolveu o Diretório Acadêmico do referido *Campus*, assim como indígenas das etnias existentes no Estado. A este respeito, Silva argumenta:

[...] naquela ocasião, percebemos o grande interesse dos indígenas presentes em alcançar o ensino superior, sobretudo, a partir de dois relatos de tentativas sem êxito de ingresso na universidade. Percebendo a necessidade de uma discussão mais aprofundada, foi marcada outra reunião em Tocantinópolis – TO, aproveitando o momento em que os professores indígenas do Estado iriam se encontrar no Programa de Formação de Professores Indígenas, da Seduc – TO. Nesse encontro, as etnias, após discutir internamente, apresentaram suas propostas, que foram sistematizadas com a colaboração do NEAI – Núcleo de Assuntos e Estudos Indígenas da UFT e depois transformadas em um documento denominados Carta dos Povos Indígenas para UFT, reivindicando formalmente esse espaço na universidade (2005, p 8-9).

Em 14 de dezembro de 2003, foi assinada a Carta dos Povos Indígenas²² contendo as reivindicações apresentadas durante o Curso de Formação de Professores Indígenas. O curso contou com a participação de professores indígenas, lideranças, acadêmicos indígenas e não indígenas e professores da UFT, momento em que foi feito o seguinte questionamento aos povos indígenas: “O que a UFT pode ajudar vocês e o que vocês esperam da UFT?” [sic] (CARTA..., 2003). As questões/reivindicações resultantes do encontro foram as seguintes:

apresentar real interesse por parte da UFT na causa indígena, principalmente na política educacional; garantir participação dos indígenas nas decisões da UFT; *garantir a permanência dos alunos indígenas na cidade para estudar, procurando parceria com os órgãos governamentais e não governamentais*; garantir forma de preservação da cultura indígena com os professores indígenas junto ao NEAI (Núcleo de Estudos em Assuntos Indígenas), para atuar separadamente com acadêmicos indígenas nas questões culturais; acompanhamento da educação escolar indígena dentro das aldeias; acompanhar o curso de formação de professores junto a SEDUC; criação de curso específico para professores indígenas; elaboração de material didático específico na língua indígena; qualificação dos professores indígenas para elaboração de materiais didáticos específicos com a participação do orientador; projeto para equipar as escolas indígenas; cursinho preparatório para o vestibular; criar cursos de graduação que possam ser ministrados dentro das áreas indígenas; *garantir uma forma diferenciada de acesso aos cursos da UFT, reservando-se 10% das vagas de cada curso para os estudantes indígenas* (id. *ibid.*, p. 01, grifo nosso).

Em 19 de fevereiro de 2004, foi assinada, pelos representantes das Etnias Apinajé, Javaé, Karajá, Karajá/Xambioá, Krahô e Xerente, a Carta/Of/S/N/2004 que solicita do reitor da UFT autorização para isenção dos estudantes indígenas quanto ao pagamento da taxa de inscrição do vestibular a partir de julho de 2004, além da formação de uma comissão permanente “para acompanhar e discutir as reivindicações das comunidades indígenas”. Foi anexada à Carta/Ofício, acima referida, encaminhada à UFT, a Carta dos Povos Indígenas, datada de 2003, mencionada anteriormente, para conhecimento das reivindicações feitas pelos povos indígenas e suas expectativas em relação à universidade (CARTA/OF/S/N/2004).

²² Os povos/etnias indígenas que assinaram a carta foram: Karajá, Javaé, Xambioá, Apinajé, Krahô e Xerente. (CARTA..., 2003)

Durante audiência na reitoria da UFT, em 19 de fevereiro de 2004, por ocasião da entrega da Carta à UFT, pelas lideranças indígenas, o reitor instituiu a Comissão Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (Ceppir), nomeando a então diretora de ação comunitária da Proex para presidir tal comissão. Segundo o relatório das atividades da Ceppir, a presidente dessa comissão “[...] recebeu a incumbência de formar uma equipe afinada com o tema; sensível às reivindicações do movimento negro e indígena e disposta a elaborar propostas exeqüíveis para a comunidade acadêmica”. A Ceppir teve por objetivo “incorporar a temática racial à construção das políticas educacionais a serem implementadas na UFT” (UFT, 2005, p.1-5).

Os trabalhos da Ceppir tiveram início em 12 de março de 2004, quando aconteceu a primeira reunião da Comissão tendo por objetivo “pensar conjuntamente a composição da Comissão e discutir os objetivos gerais e específicos da mesma” (UFT, 2004b). Nessa reunião, a presidente da Comissão informou:

[...] a tarefa solicitada pelo reitor, a curto prazo, é a apresentação, no dia 16 de abril, do projeto de um seminário onde será deflagrada a discussão sobre a igualdade racial na UFT; a médio prazo impulsionar o debate nos sete *campi* da UFT a fim de que a inclusão étnico-racial seja ponto de discussão da estatuinte (UFT, 2004b, p. 01).

Foram convidados para a primeira reunião da Ceppir o representante do Grupo de Trabalho (GT) de Extensão de cada *campus*; o presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE); um representante do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros (NEAB); e um representante do Núcleo de Estudos de Assuntos Indígenas (NEAI). Também estiveram presentes a Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários e o Diretor de Assuntos Estudantis da UFT. Nessa reunião foram apresentadas, dentre outras, as seguintes propostas: pesquisa sobre o perfil do aluno da UFT, estabelecendo o corte raça/classe/gênero; convite a um profissional do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) para apresentar dados sobre a pobreza no Brasil; definição do conceito de “aluno carente” partindo da realidade do Estado do Tocantins; solicitação de relato de experiências no que tange às questões da inserção indígena na universidade de Dourados – Mato Grosso do Sul; envolvimento de outros segmentos como a Secretaria de Estado da Educação (Seduc); e criação de um boletim informativo da Comissão (UFT, 2004b).

A Ceppir foi composta pelos seguintes membros: a presidente da comissão, diretora de ação comunitária da Proex; um representante do grupo de trabalho de extensão de cada

*campus*²³; dois representantes do DCE; um representante do NEAB; um representante do NEAI; um representante da Seção Sindical dos Docentes da UFT (Sesduft); e dois representantes da Seduc. Cabe ressaltar que cinco etnias indígenas estiveram presentes na sessão solene que instituiu tal Comissão, mas apenas os povos indígenas Karajá participaram da Ceppir.

A respeito da composição da Ceppir, em estudo realizado sobre a política de cotas da UFT, Silva e Pinto (2008, p. 163) afirmam:

[...] a ausência dos representantes das outras etnias leva-nos a analisar que o grupo compreendeu que bastava apenas uma etnia para que as demais se sentissem representadas e contempladas, de certo modo, confirmando a perspectiva que iguala todos os índios sob uma mesma categoria genérica. O índio aqui parece tomado como ser transcendental, a presença de um marca a presença de todos. Nesse caso, as especificidades de cada grupo são apagadas, silenciadas, compreendendo que as necessidades, interesses e reivindicações de um grupo correspondem a de todos os outros. O efeito dessa medida aponta para a visão homogeneizante de cultura. [...] Uma política que realmente tenha caráter de garantir o acesso e a permanência dos índios na universidade deve reconsiderar as noções de cultura, sob pena de mais uma vez ver repetidas as velhas estratégias de dominação, assimilação e silenciamento.

Para os autores, a postura da universidade, ao entender que os povos indígenas estariam representados por uma etnia apenas, desconsiderando a cultura e as especificidades das demais, unifica e torna homogênea a imagem dos povos indígenas, abarcando-os numa única categoria a de “índios”. Tal atitude cumpre objetivos claros, que, na visão de Maher, citado por Silva e Pinto (2008, p. 164), são de “procurar diluir as identidades indígenas com o intuito de torná-los menos visíveis aos olhos da nação brasileira”, o que serve para “desidentificar os povos indígenas: uma estratégia eficaz quando se quer dominar alguém é destituí-lo de qualquer singularidade, é emprestar-lhe invisibilidade”.

Ainda sobre a composição da Ceppir, a partir da primeira reunião, além dos convidados pela presidência da referida Comissão, foram incluídos a Seduc e o Sesduft. A Ceppir iniciou seus trabalhos com 11 membros, sendo que, ao final das dezesseis reuniões, contava com 24 participantes. Segundo o relatório da Comissão, tal adesão ocorreu mais por interesse de professores e alunos sensibilizados com a questão, do que pela representação formal (UFT, 2005).

Objetivando sensibilizar a comunidade acadêmica em torno da discussão sobre a necessidade de implementação de políticas de ação afirmativa na UFT, e conforme já havia sido solicitado pelo reitor, a Ceppir apresentou a proposta para a realização do Seminário

²³ Convém destacar que, até a V reunião da Ceppir, conforme expõe a ata da referida reunião, os *campi* de Araguaína (segundo maior *campus* da UFT) e Gurupi ainda não haviam participado das reuniões da referida Comissão.

Políticas de Igualdade Racial. A despeito do questionamento de alguns participantes sobre a participação de outras instituições de ensino do Estado, a Ceppir definiu que o seminário seria interno e abrangeeria um público de apenas 120 pessoas, devido à falta de espaço físico na universidade. Assim, a Comissão decidiu “quotizar as vagas” para participantes do seminário, cujo público-alvo abrangeu somente

membros da Comissão Especial de Políticas de Igualdade Racial da UFT; 29 alunos eleitos pelo DCE; 29 professores(as) representantes de cada curso da UFT; 25 pessoas da Seduc (incluindo gestores, professores e alunos); 8 líderes indígenas; 8 líderes do Gruconto²⁴; 5 membros do NEAI; 5 membros do NEAB e 2 representantes do Sesduft. As outras dez vagas restantes destinam-se aos convidados e componentes das mesas (UFT, 2004c).

Foi discutido pela Comissão que, posteriormente, seria organizado um segundo seminário aberto à comunidade, para discutir o assunto. Porém, conforme consta nos registros documentais da Ceppir, apenas um seminário foi realizado durante o processo de criação das cotas na UFT, ficando a participação da sociedade limitada aos segmentos acima mencionados.

A avaliação da Ceppir em relação ao Seminário supramencionado indica que

[...] foram considerados pontos positivos: a mesa de acesso e permanência; os textos que estavam nas pastas e que foram produzidos pelos membros da Comissão Especial; a participação da Jocelene Ignácio²⁵ e da Dra. Dora²⁶ que trouxeram suas experiências para os seminaristas; a mesa de abertura do debate que trouxe fundamentação teórica. Foram considerados pontos negativos: a falta de representações indígenas; o discurso oficial do representante da Secretaria Especial de Promoção de Políticas da Igualdade Racial – Seppir; a não transmissão da videoconferência; o confronto de eventos na UFT que dividiu os membros da Comissão Especial; a Seduc não ter participado; a não realização do debate sobre o Ensino Médio (UFT, 2004h, p. 02).

Quanto ao confronto de eventos citado, a presidente da Ceppir UFT justifica: “[...] o confronto de eventos promovidos pelas pró-reitorias foi uma proposta dos diretores para que houvesse uma economia de tempo e dinheiro no deslocamento dos professores.” Em relação à falta de participação dos membros da Ceppir esclarece que “a falta de debate no *campus* deve-se à falta de compreensão do verdadeiro significado do que vem a ser a participação na Comissão” (idem, 2004h, p.02).

A justificativa da presidente nos leva a indagar: se a questão da economia financeira e de tempo se sobrepôs à preocupação da instituição com a participação efetiva dos

²⁴ Grupo de Consciência Negra do Tocantins.

²⁵ Coordenadora do pré-vestibular comunitário para negros e carentes do Estado do Rio de Janeiro.

²⁶ Procuradora da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

professores no Seminário, com o envolvimento da comunidade acadêmica em torno da discussão sobre as adoção de ações afirmativas para o ingresso de minorias na Instituição, que importância a UFT (por meio de seus gestores, diretores de *campus*) atribuiu à criação das cotas? Houve, de fato, articulação entre os segmentos da UFT no que tange à discussão e implantação das cotas na universidade? Ocorreu uma discussão mais ampliada a fim de aprofundar o debate a esse respeito, visto que a criação de uma política dessa natureza traria, certamente, muitos desafios, tanto no que se refere ao acesso quanto à permanência dos incluídos na universidade? Tais questões indicam dúvidas que ainda pairam sobre o envolvimento da comunidade universitária com o processo de criação da política de cotas na UFT.

A longa citação abaixo permite visualizar a metodologia de trabalho adotada pela Ceppir, que consistiu em debates e leituras de textos em conjunto e, eventualmente, formação de grupos de trabalhos. Dentre as ações desenvolvidas, o relatório da Comissão destaca:

[...] interação entre os membros considerando que as reuniões são marcadas pela troca de experiências; produção intelectual, leitura, análise, produção e interpretação de textos; interação com os internautas da UFT – 20 registros de notícias no site; visita ao *campus* de Arraias [...]; participação no congresso dos estudantes da Universidade Federal do Tocantins – Coneuft [...]; participação no encontro com lideranças indígenas com o objetivo de relatar as atividades da comissão e divulgar o I seminário de igualdade racial da UFT [...]; participação no encontro de pesquisadores do *Campus* de Tocantinópolis [...]; realização do curso de história da África, envolvendo 25 pessoas [...]; realização do I Seminário da Igualdade Racial da UFT, envolvendo 120²⁷ pessoas [...]; participação na I Audiência Pública da Região Norte sobre Reforma Universitária [...]; produção do documento enviado ao MEC, expressando preocupações em relação aos projetos de lei que “institui o Programa Universidade Para Todos” e o que “institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior”[...]; aplicação do questionário socioeconômico, cultural e étnico/racial dos alunos da UFT, (análise e tabulação dos dados em parceria com o Sebrae)[...]; realização de debate²⁸ sobre políticas de Ação Afirmativa “Cotas sim ou não?”[...]; elaboração de propostas²⁹ ao documento *Referências para Revisão e Elaboração de Projetos Político-Pedagógicos e Currículos dos Cursos de Graduação no Âmbito da UFT*[...]; reunião com a Comissão Permanente de Seleção – Copese, com o objetivo de discutir a possibilidade de inclusão ou não do sistema de cotas no vestibular de 2005[...]; leitura, análise e interpretação dos dados do levantamento socioeconômico, cultural e étnico racial dos estudantes da UFT[...]; apresentação ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe, de proposta de acesso de

²⁷ Cabe ressaltar, em conformidade com a ata que avalia tal seminário, que a participação não foi a esperada, ou seja, muitas pessoas faltaram, conforme exposto acima.

²⁸ O debate mencionado ocorreu no *Campus* de Tocantinópolis no dia 16 de agosto de 2004.

²⁹ A Ceppir propôs ao documento duas alíneas, quais sejam: “d) Adotar políticas de acesso e permanência às populações historicamente excluídas: a exemplo dos indígenas e negros. f) Sugerir para a nova estrutura curricular dos cursos da área de humanas e ciências sociais aplicadas, da UFT, no ensino prioritariamente, mas também na pesquisa e extensão, a contemplação da questão do ensino de história e cultura afro – brasileira e africana, conforme a legislação” (UFT, 2005).

estudantes indígenas na UFT, no vestibular de 2005[...]; realização de conferências³⁰ regionais de políticas de promoção da Igualdade Racial no Estado do Tocantins; realização da Conferência Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (UFT, 2005, p. 5-8, grifos no original).

No decorrer do desenvolvimento de suas atividades a Ceppir convidou algumas pessoas, externas à UFT, para contribuírem com os trabalhos da Comissão por meio da exposição de suas experiências. Foram convidados o Professor Dagoberto Fonseca, da Universidade Estadual Paulista (Unesp); o Professor Henrique Cunha Júnior, da Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros – Universidade Federal do Ceará; o Prof. João Carlos Nogueira, Subsecretário de Articulação Institucional da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir); a Dra. Dora Lúcia Bertúlio, procuradora da Universidade Federal do Paraná; e Jocelene Inácio, coordenadora do Pré-Vestibular Comunitário para Negros e Carentes do Estado do Rio de Janeiro.

O relatório da Ceppir faz diversas recomendações em relação à proposta de implantação de cotas na UFT e sugere que seja considerada a situação dos povos indígenas e afro-descendentes e, também, a discussão sobre diversidade e currículo. De forma mais específica, propõe que sejam criadas

5% de cotas para estudantes indígenas em todos os cursos oferecidos pela UFT; prova universal, avaliação a partir do exame do Enem; concorrência entre indígenas (comprovação emitida pela Funai); isenção da taxa de inscrição para os alunos indígenas; *permanência incentivada pelo NEAI através do acompanhamento pedagógico e da elaboração de projetos de bolsas de estudos específicos* (UFT, 2005, p. 12, grifo nosso).

O mencionado relatório da Ceppir prevê algumas ações a serem realizadas posteriormente, como o II levantamento socioeconômico, cultural e étnico-racial dos alunos da UFT; participação no processo estatuinte; elaboração de propostas para o ingresso de afro-descendentes nos cursos com menor percentual deste segmento; e proposta de ingresso de alunos de escola pública, com vistas ao vestibular de 2007. Cabe ressaltar, no entanto, que até o momento, a UFT conta apenas com as cotas para indígenas e não tem havido nenhuma discussão voltada para a criação de cotas ou reserva de vagas para outros segmentos populacionais.

O levantamento socioeconômico, cultural e étnico-racial realizado pela Ceppir, em 2004, envolveu 4.560 estudantes da UFT. Dentre os participantes da pesquisa 64,4% se auto-

³⁰ As conferências mencionadas ocorreram no período de 15 a 30 de abril de 2005 em seis *campi* da UFT, exceto no *Campus* de Gurupi (UFT, 2005).

declararam negros (pretos e pardos); 33,4% brancos; e 0,6% indígenas³¹. A partir desses dados, a Comissão concluiu que a população negra já estaria contemplada no que tange ao acesso à UFT, sendo assim, justificaria a criação de cotas apenas para indígenas (UFT, s/d).

O referido levantamento gerou bastante expectativa na mídia local, como registra a ata da XI reunião da Ceppir, realizada no dia 03 de setembro de 2004, data em que as cotas foram aprovadas no Consepe. Nessa reunião, ao discutir o ponto de pauta referente à preparação do evento de apresentação dos dados do referido levantamento, a presidente da referida Comissão afirma: “[...] o Sebrae ainda não totalizou a tabulação dos dados do levantamento socioeconômico; no entanto, a imprensa tem feito uma grande pressão para que esses dados sejam divulgados” (UFT, 2004e, p. 3). Diante da pressão da imprensa, a Diretoria de Comunicação da UFT sugeriu marcar para o dia 16/09/2004 a divulgação dos dados, que houvesse uma cerimônia com a presença do reitor. Essa proposta, no entanto, é questionada por um membro da Ceppir que indaga: “[...] como a Comissão faria uma divulgação sem conhecer os dados completos?”, ao passo que a presidente da Ceppir informa: “[...] o consultor do Sebrae instruiu que a divulgação dos dados é uma apresentação fria deles. A análise da apresentação fica a cargo de cada um”. A mencionada ata registra que o referido membro insiste na realização de outra reunião da Ceppir para discutir o resultado do levantamento, após a finalização da tabulação dos dados, “proposta apoiada pelos demais membros” (idem, 2004e, p. 3-4).

A preocupação da Diretoria de Comunicação da UFT em atender imediatamente à pressão da imprensa, sem uma análise mais aprofundada por parte da Ceppir quanto ao levantamento realizado, indica um aparente interesse da Instituição, naquele momento, em primeiro lugar com os interesses da mídia, deixando para segundo plano a realização de uma discussão minuciosa em torno do estudo feito, discussão essa que daria suporte à decisão a ser tomada pela Universidade. O não conhecimento detalhado do estudo realizado poderia, de um lado, permitir interpretações diversas, como afirmou o técnico do Sebrae, e, assim, deixar dúvidas para a população envolvida e interessada no assunto. De outro lado, do ponto de vista da Instituição, poderia obscurecer aspectos fundamentais a serem considerados pela UFT relativos ao ingresso e à permanência dos indígenas, trazendo prejuízos à política a ser instituída, uma vez que o estudo fundamentaria um importante passo a ser dado pela Universidade.

³¹ Segundo a Secretaria de Cultura do estado do Tocantins, “os povos indígenas do Tocantins estão distribuídos em mais de 82 aldeias, perfazendo uma população de cerca de 10 mil indígenas”. Informação disponível em: <http://cultura.to.gov.br/conteudo.php?id=27>>. Acesso em: 10 de maio de 2010.

Cabe, no entanto, atentar para a data de aprovação das cotas no Consepe da UFT, que ocorreu no dia 03 de setembro de 2004. A ata da XI Reunião da Ceppir, anteriormente referida, registra que, naquele dia (03/09/2004) os dados ainda não estavam integralmente tabulados, conforme relata a presidente (UFT, 2004e). Considerando que a análise a ser feita pela referida Comissão ainda estava pendente, como foi possível e com que fundamento o Consepe votou e aprovou, naquela mesma data, a criação das cotas? Que argumentos fundamentaram a decisão do referido Conselho?

Como indica a ata da X reunião da Ceppir parece que o diálogo entre essa Comissão e algumas instâncias da UFT foi insuficiente e faltou articulação entre os setores da própria Universidade em relação ao processo de formulação e instituição das cotas. Na referida ata, ao tratar do II item da reunião, que dizia respeito à explicação sobre a convocação para uma reunião extraordinária, a presidente da Ceppir sinaliza para a falta de diálogo da parte da Pró-Reitoria de Administração e Finanças (Proad) e Copese em relação à Ceppir, ao afirmar que a “Comissão Especial, foi pega de surpresa porque não houve uma consulta formal da Proad ou da Copese à Comissão Especial” (UFT, 2004d, p. 2). A presidente afirma, ainda, que a discussão, no Consepe, sobre a possibilidade, ou não, de adoção das cotas, só ocorreu devido à insistência de um membro da Ceppir que participava do referido Conselho (id. *ibid.*).

No momento da aprovação das cotas no Consepe, conforme registra a ata de número IV do referido Conselho, datada de 03 de setembro de 2004, dentre as manifestações feitas a respeito estava “[...] o receio de professores com relação à diferença da visão de mundo indígena, do desconhecimento específico na área didática dos próprios docentes e da problemática representada pelo provável desnível de aprendizagem a ser sentido entre as diferentes etnias” (UFT, 2004g, p. 02). A respeito dessa questão essa mesma ata expõe que

[...] atenção especial é dada ao problema presenciado no *Campus* de Gurupi, onde professores recebem certa pressão da Funai no sentido de apressarem a aprovação de indígenas que frequentam a Universidade já há seis anos. É relatado, porém testemunho que incentiva a aplicação das cotas, como o caso do índio Apinajé que tirou dez em sua monografia que discorre sobre legislação indígena. Ao final dos apartes é a vez do magnífico reitor externar seu parecer sobre o assunto em tela. Discorre sobre a importância de se criar uma política multicultural na UFT e que a mesma seja implantada de forma gradativa, respeitando nossas limitações. Em princípio serão 5% (cinco por cento) de reserva de vagas para cada curso, observando um patamar mínimo de corte de 30% (trinta por cento), igual ao dos não-indígenas. Coloca a questão em votação, e o plenário aprova a cota aos indígenas a partir do vestibular de 2005 por 22 (vinte e dois) votos a favor, 1 (um) contra e 3 (três) abstenções (id., *ibid.*).

É relevante recuperar a ata da X reunião da Ceppir ocorrida em 06 de agosto de 2004, quando houve uma convocação de emergência na sala do Chefe de Gabinete da Reitoria para

discutir a questão das cotas. “[...] Na ocasião foi unânime a decisão de se aplicar o questionário socioeconômico, cultural e étnico racial dos estudantes da UFT para que a proposta a ser apresentada ao Consepe fosse bem fundamentada” (UFT, 2004d, p. 03).

Para alcançar esse propósito, foi elaborado o projeto intitulado: levantamento diagnóstico da composição étnico-racial dos estudantes da UFT. Em seguida, tal projeto foi apresentado à Diretoria de Comunicação da Universidade, para diagramação; “ao Sebrae solicitando parceria na elaboração do programa para a coleta e tabulação de dados e na capacitação dos pesquisadores; à Proex, solicitando certificação dos pesquisadores; à Ceppir, solicitando a impressão dos questionários e ao Gabinete do Reitor solicitando apoio institucional para a execução do projeto” (idem, 2004d, p. 3-4).

No dia 10 de agosto foi realizada uma reunião com o Sebrae onde foi selada a parceria; no dia 11 de agosto foi enviado e-mail aos membros da Comissão Especial com o título Videoconferência onde foi explicada a metodologia a ser adotada para a aplicação do questionário e foi feita a convocação para a videoconferência a ser realizada no dia 13/08, às 16h00. No dia 13 de agosto foi realizada a videoconferência, ocasião em que foi apresentado o Edital nº 005/2004 (enviado aos *campus* via fax). Nos dias 16, 17 e 18 de agosto, o Sebrae realizou capacitação para pesquisadores de Porto Nacional; Araguaína/Tocantinópolis e Palmas, respectivamente. A partir do dia 18 iniciou-se a aplicação do questionário nas cidades de Porto Nacional (dia 18); Gurupi (dia 19); Arraias e Tocantinópolis (dia 23); Araguaína (dia 24); Miracema e Palmas (dia 26) (id. *ibid.*).

Foi possível perceber que o prazo de realização do estudo socioeconômico foi pequeno se considerarmos que a decisão de elaborar o projeto foi tomada em 06 de agosto de 2004, e a aprovação das cotas no Consepe ocorreu no mês seguinte, dia 03 de setembro de 2004, momento em que os dados do levantamento realizado ainda não haviam sido analisados, de forma aprofundada, pela Ceppir, conforme já mencionamos.

O relatório da Ceppir conclui que esta “cumpriu a meta que lhe foi estabelecida em fevereiro de 2004”: realizou um seminário representativo que mobilizou diversos *campus* e alguns setores da sociedade tocantinense e apresentou um diagnóstico socioeconômico, cultural e étnico-racial dos estudantes da UFT. “[...] Todas as ações realizadas foram propositivas, cabe agora a cada membro e/ou segmento da comunidade acadêmica, se dispor a conhecer e estudar as propostas apresentadas e aos órgãos colegiados da UFT, se dispor a discutir as recomendações contidas neste relatório” (UFT, 2005, p. 11-12).

Por meio da Resolução Consepe nº 3A/2004 foi criado, em 03 de setembro de 2004, a política de cotas para estudantes indígenas na UFT, de modo que a Universidade passou a oferecer, a partir de 2005, 5% das vagas, nos sete *campi*, a candidatos indígenas que comprovem sua origem étnica por meio de declaração emitida pela Funai (UFT, 2004a).

Conforme mostram as relações de inscritos e aprovados nos vestibulares da UFT, nos anos de 2005 a 2009, disponíveis no *site*³² da Copese, a primeira entrada de estudantes indígenas na UFT, via cotas, ocorreu em 2005, quando foram ofertadas 62 vagas, inscreveram-se 117 candidatos e, destes, 16 foram aprovados. Em 2006, a oferta foi de 98 vagas, quando concorreram 60 candidatos e o número de aprovados manteve-se igual ao ano anterior. Já em 2007 a Universidade ofereceu 108 vagas, tendo um total de 121 candidatos inscritos e aprovados apenas 28. Em 2008, dos 97 candidatos inscritos pela política de cotas, foram aprovados 32 estudantes indígenas e oferecidas 70 vagas. No vestibular referente ao ano de 2009, 38 alunos foram aprovados, de um total de 105 candidatos inscritos que concorreram a 72 vagas. Portanto, entre 2005 e 2009 foram oferecidas no processo seletivo para o vestibular da UFT um total de 410 vagas por meio da política de cotas. Concorreram a essas vagas 500 candidatos indígenas, dentre os quais foram aprovados apenas 130, não sendo preenchidas, portanto, 280 vagas, visto que os candidatos não alcançaram a nota mínima de corte exigida para aprovação no vestibular da UFT.

Chama a atenção a disparidade entre o número de vagas oferecidas, o percentual de inscritos e o quantitativo de aprovados pelas cotas. Esses números confirmam a existência de uma demanda razoável de candidatos indígenas ao ingresso no vestibular da UFT, inclusive superior às vagas ofertadas. Entretanto, o rendimento obtido no vestibular, por boa parte desses estudantes, tem sido insatisfatório para garantir a sua aprovação e ingresso na universidade. Os dados mencionados sinalizam para a necessidade de se repensar a política de cotas na UFT, levando em consideração as questões relativas às metas estabelecidas, caso existam, processo avaliativo da política, os indicadores existentes, a articulação com os órgãos responsáveis pela educação básica, dentre outras questões relativas ao ingresso dos estudantes indígenas na Instituição.

Convém esclarecer que, do total de 130 candidatos indígenas aprovados pelo sistema de cotas entre 2005 e 2009, constante nos arquivos disponíveis no *site* da Copese, 80 alunos estavam, efetivamente, matriculados no segundo semestre de 2009, de acordo com relatório do Sistema de Informações do Ensino (SIE)³³.

A tabela a seguir mostra o número de alunos efetivamente matriculados na UFT no segundo semestre de 2009.

³² www.copese.uft.edu.br.

³³ Segundo informações fornecidas pela Coordenação de Controle Acadêmico da Prograd/UFT, os demais indígenas aprovados (num total de 50, de acordo com os arquivos da Copese), que não constavam no relatório do SIE, evadiram-se da instituição, mudaram de curso, trancaram sua matrícula ou desistiram de ingressar na universidade.

Tabela 06 – Vagas ofertadas, indígenas inscritos e aprovados de 2005 a 2009 com matrículas efetivadas em 2009/2

<i>Ano</i>	<i>Nº de Vagas ofertadas</i>	<i>Nº de indígenas inscritos</i>	<i>Nº de indígenas aprovados</i>	<i>Nº de matrículas efetivadas em 2009/2</i>
2005	62	117	16	09
2006	98	60	16	05
2007	108	121	28	20
2008	70	97	32	15
2009	72	105	38	31
Total	410	500	130	80

Fontes: Copese e SIE. Tabela sistematizada pela autora.

Obs.: Na relação de alunos emitida pelo SIE constam 82 indígenas matriculados em 2009/02, entretanto, deste total, dois estudantes concorreram pelo sistema universal e não pelo sistema de cotas, logo, a instituição contava, no segundo semestre de 2009, com 80 estudantes indígenas cotistas matriculados.

Do total de 80 estudantes indígenas cotistas atualmente matriculados nos sete *campi* da UFT, 48 estão matriculados no *Campus* de Palmas, conforme tabela abaixo:

Tabela 07 - Número de indígenas matriculados, por curso e por *campus* em 2009/02

<i>Campus</i>	<i>Curso</i>	<i>Nº de indígenas por curso</i>	<i>Nº de indígenas matriculados, por campus, em 2009/2</i>
Araguaína	Biologia (Licenciatura)	01	13
	Ciências Matemática	01	
	Geografia	01	
	História	03	
	Letras	01	
	Medicina Veterinária	02	
	Tecnologia em logística	03	
	Zootecnia	01	
Arraias	Matemática	00	00
	Pedagogia	00	
Gurupi	Agronomia	01	05
	Eng. Biotecnológica	01	
	Engenharia Florestal	03	
Miracema	Pedagogia	5	11
	Serviço Social	6	
Palmas	Administração	6	48*
	Arquitetura e Urbanismo	1	
	Ciências Contábeis	6	
	Ciências da Computação	1	
	Ciências Econômicas	3	
	Comunicação Social	6	
	Direito	9	
	Enfermagem	2	
	Engenharia Ambiental	3	
	Engenharia Civil	1	
	Medicina	9	
	Nutrição	1	
Pedagogia	2		
Porto Nacional	História	1	01
Tocantinópolis	Ciências Sociais	1	02
	Pedagogia	1	
Total			80

Fonte: SIE

* Do total de 48 alunos matriculados no *Campus* de Palmas, no segundo semestre de 2009, 27 alunos ingressaram entre 2005/1 e 2009/1. Desse quantitativo, 20 alunos participaram da pesquisa.

Como mostram os dados das tabelas 06 e 07, a UFT conta com 80 estudantes indígenas cotistas matriculados, número que equivale a 61,52% do total de 130 aprovados entre 2005/1 e 2009/2. A área de Ciências Sociais Aplicadas reúne o maior número de estudantes, totalizando 27, seguida pela área da saúde, que possui 14 alunos. Essas duas áreas do conhecimento agregam mais da metade dos estudantes indígenas de Palmas, ou seja, 41.

A UFT contabilizava, portanto, no segundo semestre de 2009, um número equivalente a 50³⁴ alunos, (38,46%) do total de 130 aprovados, que não estavam matriculados naquele período, conforme relatório do SIE³⁵. Há que se ressaltar, ainda, que dos 80 estudantes cotistas, que efetivaram matrículas no segundo semestre de 2009 nove alunos mudaram de curso, ou seja, fizeram outro vestibular, alguns deles mais de uma vez. Esses dados indicam a necessidade de um acompanhamento mais efetivo da UFT no que se refere ao processo de ingresso desses estudantes bem como do seu cotidiano acadêmico, visando assim, melhorar os índices ora apresentados relativos a aprovação, ingresso e desligamentos da Instituição.

3.2 A permanência dos indígenas: considerações iniciais

A análise dos documentos oficiais que tratam da política de cotas da UFT indica que a questão da permanência estudantil permeou o debate realizado pela Ceppir, mas a grande preocupação da Comissão girou em torno do acesso. Em relação à permanência dos indígenas esta não foi assumida pelo órgão responsável pela assistência estudantil na Universidade, à época, a Diretoria de Assuntos Estudantis, mas por um núcleo de estudos, o NEAI.

O NEAI surgiu em 2003, com o objetivo de “[...] ser um espaço indígena dentro da Universidade Federal do Tocantins”. Na X reunião da Ceppir, ao discutir a questão da permanência dos indígenas, um membro do NEAI declarou que o Núcleo

“[...] dá muita importância à permanência dos indígenas na Universidade, mas ressaltou que as lideranças indígenas guardam na memória duas reuniões que tiveram com o Magnífico Reitor [...]: uma no dia 19 de fevereiro, onde foi entregue a *Carta dos Povos Indígenas* com algumas reivindicações - Garantia de participação dos indígenas nas decisões da UFT; Garantia de permanência dos indígenas nas cidades, para que possam concluir o ensino superior [...] (UFT, 2004d, p. 6).

³⁴ Esse número corresponde, segundo o setor de controle acadêmico da Prograd, à evasões, trancamentos e desistências antes da matrícula, número que equivale a 38,46% do quantitativo geral de aprovados entre 2005/1 e 2009/2.

³⁵ Os documentos analisados, assim como as informações do setor de controle acadêmico da Prograd/UFT, não possibilitaram identificar a causa dos desligamentos dos estudantes que ingressaram na Instituição ou a razão do não ingresso de um número significativo de aprovados.

Nessa mesma reunião, o NEAI retomou a memória de uma reunião ocorrida em 18 de maio de 2004, quando a universidade respondeu que, naquele momento, “[...] pelo menos a taxa de inscrição seria isenta e que as outras providências seriam tomadas paulatinamente” (UFT, 2004d, p. 06). O núcleo apresenta então sua proposta quanto à permanência dos cotistas:

[...] para que seja garantida a permanência, o NEAI se propõe a visitar as áreas indígenas do Estado do Tocantins para realização de um teste vocacional nas aldeias; investir em cursos pré-vestibular com o auxílio de professores e alunos da UFT; elaboração de projetos que visam à solicitação de bolsas de estudos para universitários indígenas a ser enviado às agências estrangeiras que investem nessa área [...] (idem, 2004d, p. 06).

A ata da X reunião da Ceppir sinaliza que a preocupação da UFT pareceu focar-se apenas no ano seguinte à criação das cotas, que foram pensadas a curto prazo. Como enfatizou a presidente da Comissão ao fazer referencia à possibilidade, apontada por alguns membros da Ceppir, de pensar o ingresso de outros segmentos como negros e alunos da escola pública, esta esclarece que, “[...] a reunião é única e exclusivamente para discutir o vestibular de 2005” (UFT, 2004d, p. 07). Esse posicionamento da presidente é criticado por um membro da Comissão, para o qual “[...] pensar somente o vestibular de 2005 não é positivo para Comissão, a proposta deveria ser para todos os vestibulares e definitivo.” Assim, o mesmo membro propõe que “[...] o reitor participe de algumas reuniões da Comissão Especial para que as propostas sejam discutidas” (id. ibid, p. 07).

A preocupação da parte desse membro da Ceppir, em pensar não apenas o imediato, ou seja, somente o ingresso referente a 2005, é bastante pertinente, visto que ao se implantar uma política dessa natureza, seria prudente, fazer um estudo mais detalhado que possibilitasse um planejamento a curto, médio e longo prazo, uma vez que o processo de ingresso dos cotistas não se encerraria em 2005. Portanto, seria importante, nesse caso, levar em conta possíveis alterações, (re)adequações ou novas variáveis que pudessem surgir no decorrer do processo de implementação das cotas no âmbito da UFT. Nesse sentido, compreendemos que é fundamental que as políticas, programas ou projetos e ações sociais sejam pensados e executados a partir de uma abordagem sistêmica e de uma problematização mais abrangente. Incluem-se neste processo, dentre outras questões, aquelas relativas ao financiamento, a articulação intersetorial com as demais políticas sociais e com as diversas instâncias afins, acompanhamento e avaliação sistemática envolvendo os sujeitos interessados, bem como análise das metas propostas.

É interessante esclarecer aqui que os documentos produzidos pela Ceppir, assim como demais documentos institucionais aos quais tivemos acesso nesta pesquisa, evidenciam que não foram previstas metas a serem alcançadas, a exemplo do quantitativo de alunos indígenas a serem incluídos ou formados; previsão do período de duração das cotas na universidade; orçamento a ser destinado; pessoal da instituição a ser envolvido, além do NEAI; e processo avaliativo.

Na XII reunião da Ceppir, após definição pela Comissão de que o NEAI assumiria a permanência dos indígenas, o referido Núcleo apresenta proposta para a permanência dos cotistas. O membro do NEAI afirma que o Núcleo “[...] elencou algumas prioridades para os alunos indígenas, *mas percebeu que essas necessidades são de todos os alunos da UFT*, quais sejam: a) estrutura física (moradia), b) transporte, c) apoio psico-pedagógico, d) material didático (xerox)” (UFT, 2004f, p. 02). Em face dessas necessidades, o NEAI propôs: “1. Estabelecer convênios com Seduc/MEC/Funai/CIMI; 2. Buscar apoio das embaixadas; 3. Mobilizar o Ministério Público Federal; 4. Implementar o Projeto de Educação Superior Indígena [...]; e 5. Divulgar o Projeto Derrubando Barreiras [...]” (idem, 2004f, p. 02, grifo nosso).

A partir do que expõe o membro do NEAI, fica implícito que a questão da permanência estudantil é um problema que atinge, também, os estudantes não-indígenas. Cabe trazer aqui o posicionamento do diretor de assuntos estudantis, à época, a respeito do assunto. Afirma o diretor:

[...] no dia 10 de setembro a Diretoria de Assuntos Estudantis da Proex completará um ano. Foi uma diretoria criada, mas não foi implementada porque não existe rubrica. No mês de junho foi feita uma reunião com os alunos do DCE para se discutir a natureza dessa Diretoria e decidiu-se que a meta para este ano será construir o Plano de Assistência Estudantil. Dia 01 de outubro haverá uma reunião no MEC para se pleitear essa verba, portanto, todas essas necessidades serão levadas em consideração pela Diretoria (UFT, 2004f, p. 02).

A fala do diretor parece indicar a existência de uma diretoria de assuntos estudantis inoperante, ou seja, que existe apenas no organograma da instituição mas que não cumpre com a sua função a qual, parece, também, não estar claramente definida.

Convém esclarecer que a Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) elaborou, em 26 de janeiro de 2004, um plano de trabalho, o qual tem por objetivo “[...] descrever o processo de criação e instalação da Diretoria de Assuntos Estudantis no âmbito da Proex - UFT como instância mediadora do segmento estudantil e da reitoria da Universidade Federal do Tocantins” (UFT, 2004, p. 01). O plano tem a pretensão, ainda de “[...] propor algumas ações

prioritárias a serem desenvolvidas neste semestre letivo, visando à concretização do Plano de Gestão do Reitor e Vice-Reitora [...]” (id. *ibid.*, p. 01). O plano expõe que a referida Diretoria é considerada pela Proex como órgão integrante da gestão universitária que

deve propor e assessorar a reitoria na implementação de política de assistência estudantil prioritariamente no que se refere às demandas de cunho acadêmico, científico e cultural, visando o enriquecimento dos conhecimentos e experiências na construção de sua cidadania e profissionalidade numa perspectiva crítica e emancipadora (UFT, 2004, p. 01).

O plano de trabalho DAE/UFT propõe as seguintes ações prioritárias para o 1º semestre de 2004:

a) realizar um “Censo Estudantil na UFT” para delinear o perfil sócio-econômico do estudante da UFT com vistas à elaboração de projetos de assistência estudantil (seguro-estágio, seguro-saúde dentre outros; b) visitar duas IFES para conhecer sua política de assistência estudantil; c) visitar o MEC para acompanhar as ações de implantação da Política de Assistência estudantil ao estudante; d) realizar cadastro das entidades e dos líderes estudantis da UFT; e) propor e discutir com o DCE a central de atendimento dos estudantes nos campi universitários; f) propor e discutir com o DCE a criação do fundo de apoio aos estudantes; g) discutir com os prefeitos onde temos *campi* instalados a criação da Casa do Estudante Universitário; h) apoiar a realização do “IV Fórum Regional sobre a UFT” promovido pelo DCE-UFT; i) apoiar a realização do II Congresso dos Estudantes da UFT; j) participar da Comissão de Estudos para a criação do restaurante Universitário; participar da Criação do Comitê Gestor da Política de Estágios na UFT; participar da Preparação da Aula Inaugural no *Campus* de Palmas; m) viabilizar a participação dos estudantes da UFT no “X Jogos Universitários do Tocantins” (UFT, 2004, p. 2).

A despeito do esforço que empreendemos na coleta de documentos pertinentes ao tema estudado, não foi possível localizar relatórios acerca da realização das ações propostas acima pelo Plano de Assistência Estudantil. No entanto, a análise do Plano nos permite dizer que, embora este tenha sido proposto apenas para um semestre, há uma tentativa da DAE de implementar algumas ações no campo da assistência estudantil, parte delas apontadas como importantes pelos participantes da presente pesquisa. Cabe lembrar, que, se em 16 de setembro de 2004 o diretor de assuntos estudantis afirma que a DAE não tem exercido sua função por falta de rubrica, então deduzimos, a partir daí, que as ações propostas, em janeiro de 2004, tiveram sua implementação comprometida ou não foram priorizadas pela Universidade.

Diante do exposto, parece, de fato, bastante desafiadora a proposição feita pela UFT de adotar políticas de cotas para a população indígena um ano após a implantação da Universidade, visto que, se a situação da instituição ainda era difícil em relação à assistência aos demais estudantes, a questão certamente se agravaria com o ingresso da população indígena. As demandas por assistência, no caso dos indígenas, requereriam uma atenção

maior por parte da UFT em virtude dessa população enfrentar maiores dificuldades no que se refere à renda, acesso à informação, aos serviços sociais públicos e à qualidade de vida, de uma forma geral.

A respeito das condições de vida dos povos indígenas no Brasil, o diagnóstico sobre a situação dessas populações, realizado por pesquisadores do IPEA, constatou, com base em dados do Censo (2000) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que 38% da população indígena está em situação de pobreza extrema, possuindo uma renda *per capita* inferior a ¼ salário mínimo, ao passo que entre a população não indígena essa proporção é de 15,5%. Quanto às regiões Norte e Centro-Oeste, 62% e 31% das populações indígenas, respectivamente, vivem em situação de pobreza extrema, número que é menor (25% e 9%) para as populações não indígenas nas mesmas regiões (SILVA; ARAÚJO; SOUZA, 2006).

Em artigo publicado em 2007, Javaé e Karajá, alunos indígenas da UFT, afirmam que a decisão de implantar cotas na Universidade foi uma atitude inédita e ousada, em função do tempo de existência da Instituição. Estes consideram a adoção de tal política um grande avanço, mas entendem que esta não pode centrar-se apenas no acesso. Por isso, defendem que é imprescindível a adoção, por parte da universidade, de políticas de assistência a esses cotistas, sobretudo no que se refere a bolsas, auxílio alimentação e auxílio transporte, além do acompanhamento aos estudantes, desde o seu ingresso a até a conclusão do curso (JAVAÉ; KARAJÁ, 2007).

No que concerne à implantação das cotas na UFT, durante a X reunião da Ceppir, um membro dessa comissão afirmou: “[...] não há possibilidade de inclusão de cotas nesse vestibular, uma vez que a Universidade está em processo de discussão” (UFT, 2004d, p. 8). A preocupação desse membro da Ceppir parece prudente, visto que a UFT ainda encontrava grandes dificuldades em dar resposta às demandas dos estudantes oriundos das camadas populares que já integravam o quadro discente da instituição.

Diante disso, convém levantar algumas questões sobre o ingresso da população indígena na UFT. Com respeito ao vestibular de 2005, seria adequado atribuir a um núcleo de pesquisa a responsabilidade com a manutenção desses estudantes? O NEAI teria condições de garantir a permanência dos ingressantes pós-2005? Que papel deveria ser assumido pela DAE quanto à manutenção dos cotistas?

Desde o ingresso da população indígena na UFT a permanência estudantil parece ter sido um desafio. De acordo com Silva (2005), o movimento dos indígenas resultou na criação da política de cotas para indígenas da UFT, mas “a grande questão que dificulta e, muitas vezes, impossibilita a permanência desse indígena na universidade é a falta de programas de

permanência adequados que dê um suporte para os acadêmicos permanecerem até o final na Universidade”. Dentre as dificuldades que o indígena terá que enfrentar Silva destaca “[...] as diferenças culturais, a saudade da aldeia, a pouca condição para se manter na cidade (estadia, alimentação e transporte) [...]” (SILVA, 2005, p.9).

As dificuldades apontadas acima por Silva (2005) são realçadas pela UFT por meio da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) durante o Fórum dos Pró-Reitores de Graduação (Forgrad), realizado em 2007. Foram apresentados dados referentes à permanência dos estudantes indígenas na Universidade e como principais desafios a Prograd/UFT destacou: “domínio da língua portuguesa; as diferenças culturais; o baixo nível educacional dos indígenas aldeados; discriminação por parte de colegas; dependência de bolsas de estudo; moradia e alimentação; envolvimento com drogas e outras questões” (UFT, 2007c, p. 10). Quanto às demandas apresentadas pelos indígenas, a UFT/Prograd elencou:

[...] acompanhamento psico-pedagógico; oferta de curso de licenciatura indígena, de curso especialização para professores da Seduc; oferta do nível médio e de cursinho preparatório para o vestibular na aldeia; desenvolvimento de ações de integração do aluno indígena ao ambiente universitário; conscientização dos professores e alunos; viabilização de transporte público; construção da casa do estudante indígena em todas as localidades em que há *campus* da UFT (idem, 2007c, p. 10).

Com relação à política de assistência estudantil da UFT, para se ter uma melhor noção a respeito das demandas e dificuldades dos estudantes, o Relatório do I Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (Fepec) realizado pela UFT, em 2006, traz algumas considerações quando trata das políticas de atendimento aos discentes, ao mesmo tempo indica as principais dificuldades que os estudantes, em geral, enfrentam até aquele momento:

[...] vestibular como única forma de entrada; dificuldades do aluno proveniente de camadas populares ter acesso aos cursos mais concorridos da IFES, dificuldades de ingressos de alunos da região Norte em detrimento de outras regiões no Curso de Medicina; *dificuldade de ingresso/aprovação no vestibular por parte dos povos indígenas do Tocantins, o que provoca ociosidade das vagas oferecidas pelo sistema de cotas; dificuldade dos alunos indígenas em acompanharem os conteúdos dos cursos;* desligamento dos egressos da comunidade acadêmica; Inexistência de apoio/orientação por parte dos professores aos alunos que ministram aula em cursinhos pré-vestibulares; dificuldade de muitos alunos em custear a taxa de emissão do diploma de graduação; cobrança de multa na biblioteca devido à incompatibilidade de horário entre o término da aula e o horário de devolução de livros; inexistência de núcleo multidisciplinar de atendimento ao aluno em suas diversas necessidades; alto índice de evasão dos alunos de baixa renda[...]; *falta de transporte para deslocamento dos indígenas até a universidade;* concentração das Bolsas de estágios em horários diurnos; pouca discussão sobre a casa do estudante; inexistência de estrutura adequada para a realização da prática esportiva por parte dos estudantes (UFT, 2006b, p. 20-21, grifo nosso).

O relatório do Fepec aponta certas fragilidades e desafios em relação à assistência e à permanência estudantil na UFT, indicando a existência de uma política de assistência estudantil tímida e desarticulada, sobretudo no que tange aos estudantes indígenas.

A respeito da assistência e acompanhamento aos estudantes indígenas, ingressantes por meio das ações afirmativas, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFT afirma que a instituição,

[...] ciente dos novos contornos que a questão racial tem adquirido na sociedade brasileira instituiu uma comissão que busca incorporar a temática racial à construção de políticas de inclusão social na Universidade. A Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial, instituída em janeiro de 2004, tem por objetivo propor, no âmbito da Instituição, políticas de inclusão e permanência de alunos negros, indígenas e carentes (UFT, 2007, p. 08).

Cabe sublinhar que o trabalho de acompanhamento e apoio à permanência dos estudantes indígenas da UFT tem sido feito pelo Grupo de Trabalho Indígena (GTI) e não pela Ceppir, conforme exposto no PDI. Após dois anos do ingresso dos primeiros cotistas na UFT, o GTI realizou pesquisa sobre o perfil socioeconômico desses alunos. O Estudo foi realizado entre maio e agosto de 2007, envolvendo os indígenas que ingressaram até o primeiro semestre daquele ano, e buscou levantar informações como: identificação; curso; receptividade na UFT; domínio da linguagem; e auxílio financeiro recebido.

Entre os 58 alunos indígenas matriculados naquele semestre, 35 responderam ao questionário da pesquisa realizada pelo GTI, em 2007, representando um total de 80% do universo dos sete *campi*. Os dados apresentados pela pesquisa chama a atenção, principalmente nos seguintes aspectos:

[...] entre os que trabalham, 55,6% afirmam ser trabalhadores assalariados. 22,2% exercem estágio remunerado. 11,1% trabalham com venda de artesanato e 11,1% outras atividades. No que se refere ao auxílio financeiro, 57,2% afirmaram receber algum tipo de auxílio. 31,4% não recebem nenhum tipo de auxílio e 11,4% recebem às vezes. 66,7% dos auxílios financeiros são de bolsas da Funai, 12,5% são de bolsas da UFT, 12,5% afirmam receber bolsas da Funai e UFT e 8,3% outros auxílios. Entre os itens de maior despesa no orçamento dos alunos estão as despesas com transporte e alimentação, que correspondem a 80%. No que se refere à aquisição de material de estudos, 42,8% afirmaram comprar com o próprio dinheiro. 25,8% afirmaram não ter acesso a materiais de estudos. 25,8% afirmaram utilizar a biblioteca. 2,8% afirmaram receber doação da Funai e 2,8% afirmaram ter outras formas de acesso a esses materiais (UFT, 2007b, p. 2, grifo nosso).

É significativo o número de estudantes que declararam não receber nenhum tipo de auxílio financeiro naquele momento. Esse fato certamente contribuiu para dificultar a aquisição de livros, o acesso a materiais de pesquisa, a aquisição de cópias (*xerox*), além do atendimento a outras necessidades como alimentação e transporte. Essas dificuldades acabam

tendo rebatimentos sobre a qualidade e o desempenho do estudante e interferindo na qualidade da sua formação.

Importa mencionar³⁶ que nos anos de 2005 e 2006 a UFT concorreu aos editais e conseguiu viabilizar bolsas para os indígenas, por intermédio do Prolind, do Ministério da Educação. Entretanto, as bolsas do mencionado programa referentes ao edital de 2005 só foram liberadas no final daquele mesmo ano, sendo assim, a maioria dos alunos ficou sem auxílio financeiro no ano de 2005.

Outro ponto que chama atenção refere-se à discriminação sofrida pelos estudantes na UFT. 20% afirmaram terem sido discriminados e 54,3% declararam que, às vezes, se sentem discriminados. A discriminação, acrescido de outras dificuldades (pedagógica, financeira), pode levar o aluno a ter baixo rendimento acadêmico, a isolar-se como estudante, até mesmo a evadir-se. As dificuldades, no seu conjunto, podem subtrair desses indígenas o sonho de alcançarem uma formação superior, ao mesmo tempo em que contribuem para o insucesso da política de cotas, cujo propósito é promover e viabilizar a formação desse segmento.

Embora os documentos sobre a criação da política de cotas na UFT não explicitem a garantia institucional de assistência aos cotistas, alguns avanços têm sido obtidos pela Universidade a partir das demandas e das reivindicações dos próprios estudantes indígenas e de algumas mudanças que têm ocorrido na condução da política de assistência estudantil pelo atual governo brasileiro, a exemplo do Pnaes, já mencionado.

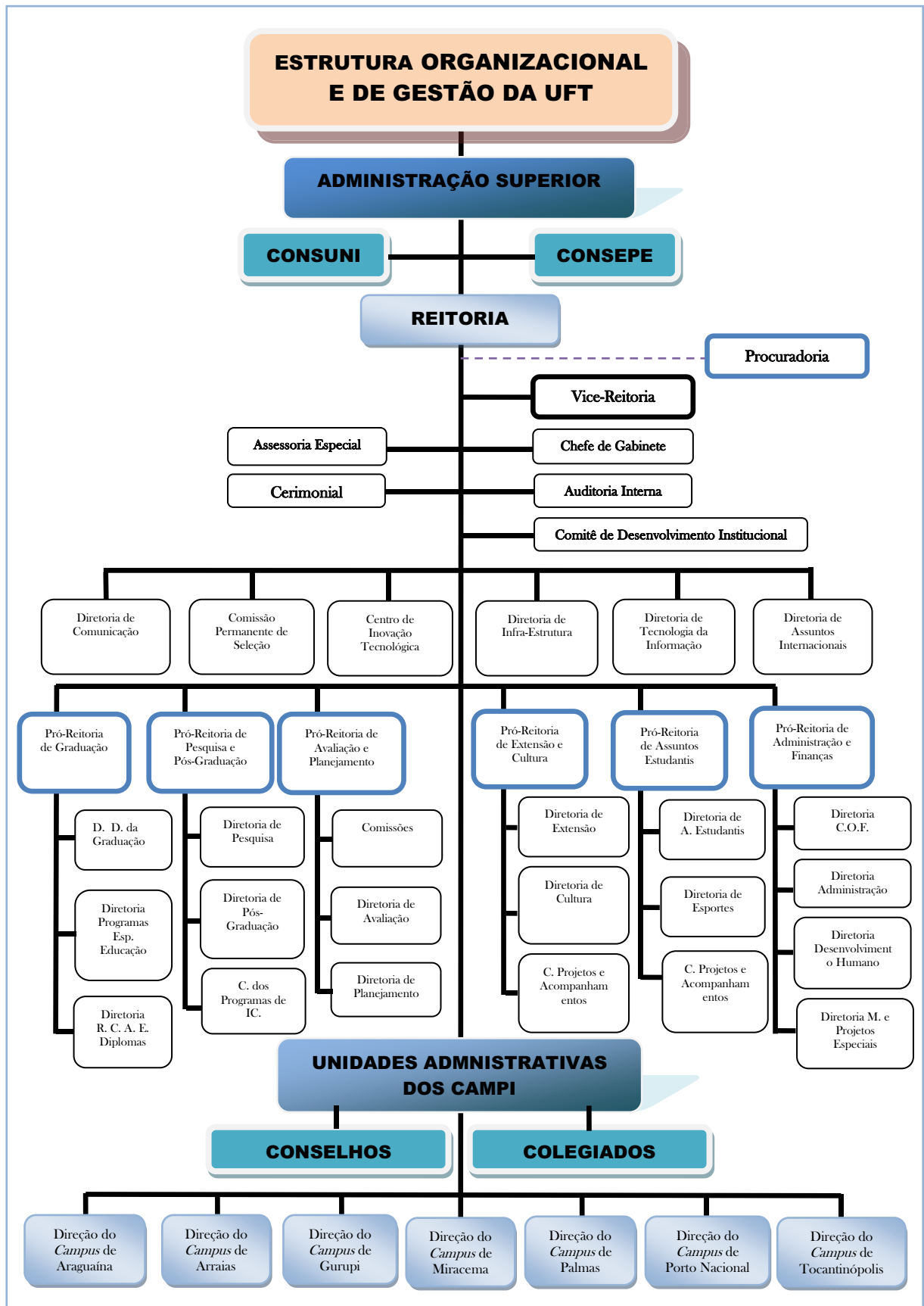
Conforme informações disponíveis no *site* da UFT, atualmente, a assistência estudantil na instituição é de responsabilidade da Proest,

[...] criada em junho de 2008, atua como gestora das políticas de assistência estudantil da Universidade Federal do Tocantins, apoiando o estudante nas suas diversas demandas, promovendo a sua interação no meio acadêmico e viabilizando a sua permanência, através de ações efetivas nas áreas social, cultural e desportiva.

Conforme evidencia a figura 01, a seguir, a Proest está vinculada à reitoria e compõe-se de duas diretorias, sendo estas a Diretoria de Assuntos Estudantis e a Diretoria de Esportes, além de uma Coordenação de Projetos e Acompanhamentos.

³⁶ Conforme Professor entrevistado 01.

Figura 1 - Estrutura Organizacional e de Gestão da UFT



Fonte: Pró-Reitoria de Avaliação e Planejamento (Proap).

Estão sob a coordenação da Proest o Programa Bolsa Permanência, o Programa Bolsa Estágio e o Programa de Isenção da Taxa de Inscrição do Vestibular.

O Programa Bolsa de Permanência Acadêmica, que atende o maior número de estudantes na UFT, foi criado pela Resolução nº 09/2006, de 26 de agosto de 2006. Essa Resolução foi revogada em abril de 2010, e a partir de então o Programa passou a ser regulamentado somente por meio de editais. O programa destina-se aos estudantes de graduação comprovadamente de baixa renda e tem por objetivo viabilizar a permanência do aluno na Universidade bem como sua qualificação acadêmica (UFT, 2006a).

Ainda sob a validade da Resolução 09/2006, em evento³⁷ realizado no dia 09 de junho de 2009, o reitor da UFT lançou o Programa de Assistência Estudantil da UFT. Trata-se do Programa Bolsa Permanência que, atendeu, até agosto de 2009 114 alunos em todos os sete *campi*. Esse quantitativo ampliou-se, em setembro do mesmo ano, para 537 bolsistas, a serem custeados com recursos oriundos do Pnaes, instituído pelo governo Federal, em 2007.

Em conformidade com a resolução acima mencionada, o edital 002/2009, publicado pela Proest em 15 de junho de 2009, para seleção de bolsistas do Programa Bolsa Permanência, determina que o período mínimo de vinculação ao Programa é de seis meses e o máximo de vinte e quatro meses. Sendo assim, a assistência financeira dispensada por esse programa não compreende o período em que o aluno fica vinculado à Instituição, mas limita-se, no máximo, a 24 meses.

Embora estivesse previsto na Resolução 09/2006 que a seleção para o Programa deveria ser feita por meio de edital isso ocorreu pela primeira vez no segundo semestre de 2009. Nos anos anteriores a seleção se dava a partir de contato direto do aluno com o órgão e com as pessoas responsáveis pelo programa³⁸. A publicação do edital de seleção para o referido Programa, no âmbito da reitoria e do *Campus* de Palmas, parece representar um grande avanço na universidade no que tange à essa questão.

Compreendemos que a publicização e a formalização dos processos seletivos no âmbito das instituições públicas contribuem para que as relações clientelistas e informais percam espaço e o acesso às políticas e programas sociais venha a ser tratado, de fato, como direito, e não como favor ou dádiva, traços marcantes das políticas sociais brasileiras.

O mencionado edital inova em se tratando da vinculação do aluno a um projeto (apresentado por professores ou técnico-administrativos) nas modalidades de

³⁷ “Programa de Assistência Estudantil terá 537 vagas”. Disponível em: <<http://www.site.uft.edu.br/noticias>>. Acesso em: 10 de jun. 2009.

³⁸ Conforme informações fornecidas pela Proest.

desenvolvimento acadêmico e/ou desenvolvimento institucional, o que não estava previsto na Resolução 09/2006. Entretanto, o edital não deixa claro se a formação do orientador ou supervisor deverá ser na mesma área do curso do aluno ou em área afim, visando à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme proposto pelo referido edital.

Outro aspecto positivo refere-se ao aumento do valor bolsa, que passou de R\$ 300,00 (valor definido na Resolução acima mencionada) para R\$ 372, que começou a ser pago a partir do mês de setembro de 2009, representando um aumento efetivo de 24% em relação ao valor anterior.

Outro programa de assistência estudantil ofertado pela UFT refere-se ao Programa Bolsa Estágio. Conforme informações da Proest, esse Programa atendia, no segundo semestre de 2009, 38 alunos, sendo que deste total, apenas 01 estudante era indígena. As atividades do aluno, no âmbito desse programa, devem estar vinculadas a sua área de formação. O valor da bolsa é de R\$ 500,00 acrescidos de auxílio transporte de R\$ 132,00.

Conforme informações disponíveis no site da Proest, essa Pró-Reitoria viabiliza, também, recursos financeiros para transporte e participação de alunos em eventos de natureza acadêmico-científica e cultural, visando contribuir com o processo formativo do aluno.

A partir de demandas apresentadas pelos estudantes indígenas da UFT foi criado em dezembro de 2007 o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), que está sob a coordenação da Prograd.

Conforme o parágrafo 2º da Resolução nº 20/2007³⁹ do Consepe UFT, a proposta de acompanhamento acadêmico do *campus* deverá apresentar as seguintes informações:

- a) justificativa; b) número de estudantes indígenas matriculados e seus respectivos cursos; c) proposta de atividades a serem desenvolvidas pelos monitores, considerando o art. 3º que trata da natureza do trabalho do orientador (aula e laboratório); d) cronograma de trabalho de acordo com a carga horária definida no art. 1º parágrafo 2º deste documento (UFT, 2007d).

O aluno monitor do PIMI deverá, dentre outras atribuições: ser elo entre professores e alunos indígenas; identificar, em conjunto com o professor-orientador, as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas sob sua responsabilidade; discutir com o professor-orientador as dificuldades dos alunos e definir metodologias e formas de abordagem e ações prioritárias; estabelecer estratégias e ações didático-pedagógicas para esclarecimento das dúvidas sobre os conteúdos das disciplinas; incentivar o aluno indígena a participar das

³⁹ Convém destacar que a mencionada Resolução não define quais são os objetivos do PIMI (UFT, 2007d).

atividades que propiciem seu aprofundamento científico-cultural; incentivar a participação dos alunos indígenas nas semanas acadêmicas dos cursos; orientar a elaboração de trabalhos a serem apresentados em eventos científicos; incentivar a participação dos alunos em atividades culturais no campus, na Universidade e na sociedade em geral (UFT, 2007d).

O PIMI contava, no segundo semestre de 2009, com 15 monitores, sendo que dois⁴⁰ destes estudantes são indígenas cotistas, que recebem uma bolsa no valor de R\$ 300,00. O PIMI tem por objetivo

incentivar a participação do acadêmico nas atividades de graduação, despertar o seu interesse pelas atividades da docência, propiciando-lhe a possibilidade de utilizar o seu potencial e assegurar uma formação profissional qualificada. [...] Visa contribuir com a melhoria da qualidade do ensino de graduação e para a inclusão e permanência do discente indígena, assegurando, desta forma, a cooperação entre professores e estudantes nas atividades básicas da Universidade (UFT, 2008c).

É possível perceber que o PIMI representa um avanço no que tange à assistência pedagógica dos indígenas na UFT. O Programa foi criado com a finalidade, além de outras, de contribuir para o bom desempenho acadêmico dos estudantes indígenas, dadas às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Objetivando averiguar os aspectos relativos à participação dos indígenas no PIMI, os avanços e desafios do Programa, foram empreendidos esforços no sentido de obtermos os relatórios referentes à monitoria indígena. Entretanto, só tivemos acesso aos relatórios dos *campi* de Miracema, Araguaína e Tocantinópolis⁴¹.

Quanto ao *Campus* de Gurupi o relatório das atividades do PIMI aponta que, de acordo com os objetivos propostos, “foi observado um nível de crescimento positivo, tanto na parte acadêmica, profissional e pessoal, pois as dificuldades apresentadas foram em parte superadas pela formação de grupos de estudos, fazendo com que os alunos tivessem êxito nas disciplinas estudadas” (UFT, 2008, p. 02). Como dificuldades o relatório aponta que “a falta de estrutura, ou seja, sala para grupos de estudos formados pelos acadêmicos indígenas são ainda as dificuldades encontradas dentro do *Campus*” (id. *ibid.*, p. 02).

No *Campus* de Araguaína o relatório indica que o balanço das atividades referente ao segundo semestre de 2008 foi positivo. O monitor vinculado ao curso de Medicina Veterinária expõe no relatório que duas alunas indígenas, de curso integral, que participavam da

⁴⁰ Um dos estudantes é do Curso de Serviço Social, campus de Miracema. O segundo Monitor pertence ao campus de Palmas e está cursando Medicina (Fonte: Coordenação do PIMI/Prograd/UFT).

⁴¹ Segundo informações da Coordenação do PIMI, os demais *campi* (inclusive o *Campus* de Palmas) ainda não haviam repassado, no segundo semestre de 2009, os relatórios referentes ao ano de 2008.

monitoria tiveram dificuldades para participar das atividades do PIMI em razão da sua carga horária de trabalho na biblioteca. A esse respeito, o monitor relata:

[...] Foi também no mês de outubro que percebi que teria dificuldades de encontrar tempo para as alunas [...], mas não por indisponibilidade minha e sim por parte das alunas pois estas, após suas aulas de tempo integral, prestam serviços à biblioteca do Campus São João, o que se tornou fator determinante para não conseguirmos boa frequência em nossos encontros e predisponentes para o não sucesso em seus deveres como aluna (UFT, 2008a, p. 04).

As implicações negativas para a vida acadêmica do aluno indígena relacionada à duração da carga horária do Programa Bolsa Permanência parece não dizer respeito apenas ao *Campus* de Araguaína, conforme expõe a solicitação, transcrita a seguir, encaminhada por seis estudantes indígenas do *Campus* de Palmas à DAE, em 14 de agosto de 2008:

[...] nós, estudantes indígenas da UFT *Campus* de Palmas nos apresentamos através deste para informar a nossa atual situação onde estudamos cursos integrais e não recebemos nenhum tipo de auxílio da Fundação Nacional do Índio – Funai ou qualquer outro tipo de auxílio financeiro. Ficando assim sem condições de estudarmos e estagiarmos em função da carga horária que nos impossibilita de obtermos desempenho acadêmico normal, havendo casos de mal aproveitamento acadêmico de alguns alunos indígenas que se encontram em tais cursos. Portanto solicitamos a isenção do estágio e a permanência contínua do auxílio financeiro oferecido por esta instituição aos estudantes indígenas, uma vez que não temos uma segunda alternativa, estando em uma situação onde sem o estágio fica praticamente impossível nossa permanência uma vez que não temos renda, e uma vez se estagiarmos comprometemos o nosso curso em função da carga horária, solicitamos então ajuda desta instituição uma vez que a FUNAI não se posiciona (NÓS ESTUDANTES..., 2008).

Ainda em relação ao PIMI, o relatório de um dos monitores do *Campus* de Miracema indica que “houve pequenos avanços”. Dentre outros, relata:

[...] pude perceber que durante o semestre, alguns professores de Pedagogia demonstraram interesse em conhecer um pouco da realidade da aldeia e da escola indígena [...], isso incentivou alguns alunos a pesquisarem sobre o tema [...]. No decorrer do semestre os estudantes procuraram sempre pela professora tutora, em sua sala, tanto os de Pedagogia, como os de Serviço Social, para falarem do curso, de suas vidas, dificuldades, enfim, de vários temas[...] (UFT, 2008b, p. 3-4).

Quanto aos desafios, expõe que teve muita dificuldade em adaptar o horário dos alunos a sua realidade:

[...] poucos alunos me procuram e quando me procuravam era mais para resolver assunto sobre falta, trabalhos e estágios que *não puderam ir devido não conseguirem pegar carona ou até mesmo o pneu de suas bicicletas furarem na estrada e não dar mais tempo para assistir aula*. São alunos muito interessados pelo estudo, porém, deve ser feito um trabalho não apenas com os alunos indígenas, mas com todo o

Campus de Miracema, sensibilizando-os da questão indígena na universidade, eles necessitam de apoio financeiro, físico e, principalmente psicológico. Mas com o tempo iremos trabalhar essa questão e assim obter êxito neste programa, que tem uma finalidade muito cabível, no entanto, com grandes obstáculos, que só serão ultrapassados com o apoio de toda universidade (UFT, 2008b, p. 03, grifo nosso).

O relatório do *Campus* de Miracema ainda aponta como desafio o fato de que “a monitoria indígena e mesmo o GTI, precisa de um espaço próprio (uma sala) no sentido de facilitar uma maior coesão desse grupo, que está se formando aos poucos, a qual será destinada aos estudos, encontros, discussões, reuniões, dentre outras atividades” (id. *ibid.* p. 03).

Com relação aos recursos financeiros destinados à assistência estudantil, em 2008 as instituições federais de ensino obtiveram conquistas significativas, visto que o Pnaes começou a ser implementado, havendo, assim a destinação de uma rubrica específica para essa área, o que não existia até então.

Entretanto, é preciso levar em conta que a simples existência de recursos para assistência estudantil não significa que as demandas serão atendidas sempre em conformidade com as necessidades de seus usuários. No âmbito institucional, a implementação de uma política de assistência estudantil na perspectiva do que apontam Silva e Monari (1993), bem como a definição das prioridades da assistência ao estudante, dependem de diversos fatores, dentre os quais destacamos: a vontade política dos gestores, a concepção de assistência estudantil da instituição, o poder de organização e reivindicação dos estudantes, o conhecimento, por parte da instituição, no que se refere à realidade socioeconômica dos discentes e a capacidade técnico-político-operativa dos profissionais envolvidos. Dependendo da co-relação de forças estabelecidas institucionalmente, essa política pode atender aos anseios e demandas dos usuários, assim como poderá distanciar-se dos interesses legítimos e mais prementes da população-alvo.

No caso da UFT, conforme informações repassadas pela Coordenação de Projetos e Acompanhamentos da Proest, os recursos do Pnaes que foram liberados para a Instituição em 2009 somaram um total de R\$ 3. 886.000,00 (três milhões, oitocentos oitenta e seis mil reais). A “proposta de retificação de previsão de despesas – Pnaes” fornecida pela Proest (tabela a seguir), indica que tais recursos foram empregados da seguinte forma:

Tabela 08 - Recursos destinados aos Programas de assistência estudantil gerenciados pela Proest UFT referentes a 2009-2010

Programa Bolsa Permanência		
Ação/Atividade	Despesa mensal	Despesa total
Aproximadamente 550 bolsas no valor de R\$ 372,00 (por 15 meses a partir de 01/10/2009)	****	3.069.000,00
Reposição de despesas referentes ao pagamento de bolsas até setembro de 2009	****	255.456,92
DESPESA TOTAL.....		3.324.456,92
Programa Conexões de Saberes (Programa da Proex)		
Ação/Atividade	Despesa mensal	Despesa total
15 bolsas no valor de R\$ 372,00 (por 6 meses)	5.580,00	33.480,00
DESPESA TOTAL.....		33.480,00
Auxílio Financeiro para a participação em atividades acadêmicas e culturais		
Ação/Atividade	Despesa por Ação	
Passagens	56.520,00	
Locação de ônibus	185.250,00	
400 auxílio financeiro no valor de R\$ 600,00 (unitário) para custear despesas com alimentação e estadia durante eventos acadêmicos e culturais.	240.000,00	
DESPESA TOTAL.....		481.770,00
Apoio financeiro para atividades esportivas		
Ação/Atividade	Despesa por Ação	
Apoio ao JUFT* (Ticket alimentação)	44.773,08	
Apoio ao JUFT (Camisetas)	1.520,00	
DESPESA TOTAL.....		46.293,08
VALOR TOTAL.....		3.886.000,00

Fonte: Coordenação de Projetos e Acompanhamentos – Proest

*Jogos Universitários da UFT (JUFT)

Vale salientar que a Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Pnaes, define as áreas que deverão ser desenvolvidas pelas IFES quanto à assistência estudantil, são estas: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. No caso da UFT, a destinação dos recursos acima mencionados priorizou, sobretudo, o pagamento de bolsas do Programa Bolsa Permanência, destinando a essa finalidade um percentual de 85,54% do valor total do recurso.

Conforme expõe a tabela 08, os investimentos em transportes no período relativo a 2009-2010, voltaram-se exclusivamente para demandas relativas a eventos culturais, acadêmicos e esportivos, não havendo destinação de recursos para o deslocamento diário dos estudantes para a universidade. Também não aparece o investimento em programas de auxílio à alimentação, mesmo a instituição não dispondo de restaurante universitário. Da mesma forma não foi priorizado o pagamento de auxílio à moradia, considerando que muitos estudantes, inclusive indígenas, necessitam pagar aluguel para residir na cidade onde estudam,

como é o caso de boa parte dos cotistas do *Campus* de Palmas, cujas famílias moram em outras cidades ou estados.

Do quantitativo de bolsas/auxílio financeiro oferecidos pela UFT e Funai aos cotistas, em outubro de 2009, a participação dos indígenas se deu conforme tabela a seguir:

Tabela 09 - Participação dos indígenas nos Programas Bolsa Permanência; Bolsa Estágio, PIMI e Programa de Auxílio da Funai, em outubro de 2009.

Alunos cotistas matriculados 2009/2	Programas ofertados	Alunos indígenas atendidos 2009/2	%	Valor da bolsa/auxílio
80	Programa Bolsa Permanência	24	30	R\$ 372,00
	Programa Bolsa Estágio	01	1,25	R\$ 632,00*
	Programa Institucional de Monitoria Indígena - PIMI	02	2,5	R\$ 300,00
	Programa de auxílio da Funai	13	16,25	300,00
Total		40	50	-

Fonte: Proest e Proex (tabela sistematizada pela pesquisadora)

* Bolsa no valor de R\$ 500,00 + R\$ 132,00 de auxílio transporte

Os dados da tabela 09 revelam que o Programa Bolsa Estágio possui o maior valor de bolsa, no entanto, a participação dos indígenas no referido programa é mínima, resumindo-se a apenas um estudante. A maior participação dos indígenas é no Programa Bolsa Permanência, cujo valor é considerado insuficiente pelos estudantes, conforme será demonstrado no capítulo seguinte.

Convém esclarecer também, que a UFT não dispõe de residência universitária,

[...] o Programa de moradia estudantil é realizado por meio de parcerias com o governo estadual e prefeituras, que entram com as edificações, enquanto que a Universidade se responsabiliza pelo mobiliário. Em função das articulações promovidas pela Universidade, a Casa do Estudante está sendo implantada em sete municípios, com capacidade para atender a aproximadamente 1.000 estudantes (UFT, 2009a, p. 33).

A casa do estudante do Tocantins “tem como papel principal propiciar moradia aos alunos carentes que estejam matriculados em instituições de ensino superior, públicas ou particulares, “que funcionem em Araguaína, Palmas, Porto Nacional e Gurupi. Das vagas disponíveis, 50% serão destinadas a estudantes de instituições públicas (GOVERNADOR ENTREGA CASA..., 2007).

Conforme matéria publicada no *site* da Secretaria da Juventude do Estado do Tocantins, em 21 de agosto de 2009, assinada por Mota (2009), o quantitativo de 1000 vagas

a que se refere o documento da UFT, acima mencionado, parece ainda estar longe de ser alcançado. De acordo com Mota, a casa do estudante de Gurupi “abrigará 128 estudantes de baixa renda, possui 32 quartos totalmente mobiliados, para que os moradores tenham ainda mais conforto. Os móveis foram adquiridos através de um convênio com a UFT - Universidade Federal do Tocantins.” Ainda segundo Mota,

o projeto Casa do Estudante gerido pela Secretaria da Juventude do Estado já está em funcionamento em Palmas, Porto Nacional e Araguaína. *Com a entrega desta unidade, a quantidade de estudantes beneficiados subirá para cerca de 300.* A obra em Gurupi foi construída, através de uma parceria entre Governo do Estado e Prefeitura Municipal (MOTA, 2009, p. 01, grifo nosso).

Quanto à manutenção da casa do estudante de Palmas, segundo o presidente da Associação de Moradoras da Casa do Estudante de Palmas (Gestão 2008-2010)⁴², o governo do Estado do Tocantins arca apenas com os gastos relativos à energia elétrica. As despesas com água, limpeza do prédio e segurança são custeadas pelos próprios alunos, que dividem entre si os valores relativos a esses serviços. A taxa individual paga atualmente pelos estudantes para o custeio dessas despesas da referida casa, é da ordem de R\$ 20,00, valor que oscila mensalmente, conforme valor da fatura de água.

⁴² Informações fornecidas em 04 de maio de 2010.

CAPÍTULO IV

A CONCEPÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS DA UFT: IMPLICAÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS

Este capítulo busca identificar, a partir das evidências empíricas, a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a política de cotas da UFT, objeto da presente investigação, com o intuito de apreender a concepção da política em questão e suas implicações para a permanência estudantil dos cotistas. Conforme anunciado anteriormente, a pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa e envolveu 29 participantes incluindo estudantes indígenas, gestores, professores e técnico-administrativos que estiveram ou ainda estão diretamente envolvidos com a política de cotas na Instituição.

Para tanto, levamos em consideração aspectos como: envolvimento/ posicionamento da comunidade acadêmica com a política de cotas; avanços e desafios das cotas na UFT; contribuição dos professores quanto ao desempenho acadêmico dos indígenas; principais demandas apresentadas pelos cotistas e as estratégias institucionais adotadas para o atendimento a essas necessidades; articulação existente entre os setores internos da UFT e com as instituições externas envolvidas com os povos indígenas; mudanças necessárias para o aperfeiçoamento da política de cotas, dentre outras considerações em geral abordadas pelos participantes.

4.1 Breves considerações sobre o perfil socioeconômico dos estudantes indígenas da UFT

Com o objetivo de conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes cotistas da UFT, o questionário respondido por esse segmento continha questões relacionadas às suas condições sociais, econômicas e educacionais. Esses dados compuseram o cenário para a análise das suas condições de permanência, assim como das estratégias institucionais adotadas quanto à assistência a esses estudantes e ao atendimento de suas demandas.

Dos vinte alunos que responderam ao questionário, 13 são do sexo masculino e sete do sexo feminino. Estes pertencem às etnias: Karajá (TO), Tapuia (PA), Xerente (TO),

Kranh -Kanela (TO), Kaingang (RS), Pankararu (PE), Tapaj  (PA), Karajá-Xambioá(TO), e Javaé (TO).

Em rela o ao *período de ingresso* no curso dois alunos ingressaram em 2005, um em 2006, seis em 2007, sete em 2008 e quatro em 2009/01.

A *idade* dos participantes varia bastante: um aluno tem entre 14 e 18 anos, nove entre 19 e 24 anos, sete entre 25 e 30 anos, dois entre 31 e 35, e um entre 36 e 40 anos. Portanto, metade desses alunos estão dentro da faixa etária regular no que tange ao acesso   educa o superior, enquanto 50% outros estão com idade acima dessa faixa.

Dentre os participantes, 14 são solteiros, sem filhos, enquanto seis são casados ou vivem com companheiros, sendo que destes, cinco possuem filhos.

Em rela o ao *tipo de escola e local onde os indígenas cursaram a educa o básica*, os dados revelam que a maioria (19) estudou em escola pública. Deste total, cinco estudaram exclusivamente em escolas situadas em território indígena, ou seja, nas aldeias. Quatro estudaram na aldeia e na cidade e 11 alunos estudaram apenas na cidade. Apenas um aluno cursou parte da educa o básica em escola privada e parte na escola pública.

Os dados referentes   situa o dos alunos em rela o ao *orçamento familiar* demonstram que 15 estudantes dependem financeiramente de seus pais, um depende de outros parentes, um   independente e responsável por parte das despesas domésticas, e três não responderam a essa questão.

Quanto   *renda familiar*, 15 alunos declararam que sua família possui renda fixa, enquanto cinco afirmaram que não. O valor aproximado da renda familiar varia entre os alunos. Do total de participantes, quatro possuem renda familiar de até um s lrio mínimo; seis tem renda de até 02 s lrios mínimos; sete alunos de 02 a 05 s lrios mínimos; e um aluno possui renda familiar entre 05 e 10 s lrios mínimos. Os alunos que declararam não ter renda fixa se mantém com a ajuda de outros parentes e com a venda de artesanatos. O *número de pessoas na família* que dependem da renda declarada varia entre uma a três pessoas (25% dos respondentes); de quatro a seis pessoas (50% dos respondentes); e acima de seis pessoas (5% dos respondentes). Os demais não responderam a essa pergunta.

Com referência   *habita o* dos estudantes, 15 afirmaram morar na mesma cidade onde estudam, enquanto cinco afirmaram não residir em Palmas. Apenas um aluno mora em residência própria; nove moram de aluguel, sendo que sete destes dividem o aluguel com amigos ou familiares; dois alunos moram em alojamento estudantil; e oito moram em casa cedida. Quando perguntados se a *moradia atende suas necessidades estudantis* nove

afirmaram que sim, enquanto 11 declararam que a residência não oferece as condições necessárias para desenvolverem satisfatoriamente seus estudos.

Os *meios de comunicação* mais utilizados pelos alunos é a *internet*, que todos declararam ter acesso. Desse total, 17 estudantes acessam essa ferramenta na universidade, enquanto dois a utilizam no trabalho e um na própria casa. Dentre os respondentes, 14 alunos afirmaram utilizar a *internet* como ferramenta de estudo. O segundo meio de comunicação mais usado é a televisão, seguido pelo telefone, rádio e jornal. Alguns declararam utilizar-se, também, de cartas e recados para se comunicarem.

No que se refere ao *transporte* utilizado para ir à universidade a maioria depende de ônibus (18) e apenas dois possuem condução própria, sendo que um possui carro e o outro moto. Dois alunos declararam que a maior dificuldade para se deslocar para o curso diz respeito à falta de vale transporte. Nove estudantes alegaram a lotação excessiva dos ônibus e o tempo de espera, e dois apontaram dificuldades de acesso ao ônibus durante o período chuvoso.

Os dados revelam que as condições sócio-econômicas da maioria dos estudantes indígenas participantes da presente pesquisa, como renda familiar, moradia, transporte e condições de estudo não são favoráveis a sua permanência na instituição de ensino. Nessa direção, faz-se necessário, como apontou Lima (2007), assegurar políticas de permanência direcionadas aos estudantes cotistas que atendam as suas necessidades materiais, pedagógicas, acadêmicas e pessoais, condições essenciais para o bom desempenho estudantil.

Além das dificuldades relativas à permanência estudantil, as dificuldades do processo seletivo, também, são barreiras que precisam ser levadas em conta pela UFT, conforme abordado no item seguinte.

4.2 Apontamentos sobre o ingresso dos indígenas na UFT e o acesso aos programas de assistência estudantil

Neste item são apresentadas reconsiderações no tocante ao acesso dos estudantes indígenas à UFT, por meio da política de cotas, bem como o acesso aos programas e ações relativas à assistência estudantil na Universidade em questão.

Importa destacar que, dos indígenas que participaram da presente pesquisa, apenas dois acompanharam parcialmente a discussão sobre o processo de implantação das cotas na UFT. Os demais tomaram conhecimento da existência dessa política por meio de(a): UFT

(seis); Seduc (um); meios de comunicação: TV, rádio, jornal (quatro); Funai (11); amigos ou colegas (três); lideranças indígenas ou professores (dois).

A maioria dos alunos (15), prestou vestibular para o curso em que está vinculado apenas uma vez, enquanto três alunos fizeram o exame por duas vezes, e dois alunos acima de três vezes. Os alunos mencionaram como principais dificuldades encontradas para realizar o vestibular o acesso ao local de provas (13); o conteúdo da prova (cinco) e o deslocamento e estadia (dois). As disciplinas em que tiveram mais dificuldades foram: Química (sete); Português/redação (seis); Matemática (cinco); Física (três); e Língua Estrangeira (dois).

Apesar de os números indicarem o êxito da maioria dos indígenas na primeira tentativa para ingresso no curso, não podemos desconsiderar as vagas que ficaram ociosas em cada processo seletivo, bem como o quantitativo de candidatos que as pleitearam, conforme exposto anteriormente. Isso sinaliza para o fato de que tem existido uma demanda significativa por ingresso, no entanto, o rendimento obtido no exame do vestibular tem sido insuficiente para garantir a aprovação de boa parte dos candidatos às cotas na UFT.

A dificuldade em ingressar na educação superior, mesmo de forma diferenciada, sinaliza para a necessidade de estudos mais aprofundados sobre as condições sociais, econômicas, culturais e educacionais dos possíveis destinatários dessas políticas de forma a possibilitar a definição de estratégias voltadas para a melhoria das condições de acesso. Do contrário, essas políticas de inclusão diferenciada excluirão seus destinatários na primeira etapa do processo: a do ingresso.

Em se tratando do *acesso aos programas de assistência estudantil* existentes na UFT, apenas um aluno participa do programa bolsa estágio. Oito alunos responderam que recebem auxílio para cópias (*xerox*)⁴³. Quatro alunos foram beneficiados até o momento com auxílio financeiro para viagens e eventos acadêmicos e 11 recebem a bolsa permanência no valor de R\$ 370,00. Dos alunos que não recebem bolsa, cinco declararam se manter com ajuda de parentes e um com a ajuda de amigos.

Quando perguntados sobre os programas que consideram mais importantes para garantir a sua permanência na instituição, 16 indígenas indicaram, em primeiro lugar, os programas de Monitoria, Bolsa Permanência e Bolsa estágio. Com relação a essa questão, cinco estudantes destacaram a necessidade de “que o aluno bolsista de curso integral não seja obrigado a trabalhar”, visto que os estudos acabam sendo prejudicados em detrimento do

⁴³ Diz respeito a um quantitativo de cópias/mês que era fornecido aos alunos indígenas. Entretanto, segundo informações da Proex, esse auxílio foi suspenso, não sendo informado quando será restabelecido o seu fornecimento.

trabalho. Em segundo lugar, 11 estudantes apontaram como programa necessário, que deveria ser oferecido pela UFT para a sua permanência estudantil, o auxílio alimentação e/ou restaurante universitário a preços acessíveis. Já o auxílio transporte foi considerado por sete alunos como um dos programas mais importantes que também deveria ser oferecido; enquanto os programas de apoio financeiro a eventos acadêmicos e culturais e a assistência à saúde foram indicados por seis estudantes. Com relação à moradia estudantil apenas três alunos sugeriram-na como necessária, enquanto os programas de esporte e lazer foram apontados apenas por um estudante.

Os dados acima revelam que as demandas por assistência estudantil dos indígenas na UFT concentram-se, principalmente, em quatro aspectos, quais sejam: auxílio financeiro, acompanhamento pedagógico/acadêmico, alimentação e transporte, questões estas que parecem requerer um olhar mais cuidadoso da parte dos gestores da instituição, levando em conta a proposta das cotas e as necessidades dos estudantes indígenas, nas suas diversas dimensões.

Em reforço à análise realizada no presente estudo, é conveniente trazer aqui as conclusões da pesquisa realizada por Paulino (2008) acerca das cotas para indígenas nas universidades públicas do Estado do Paraná. A pesquisa mencionada mostra que a criação das cotas, especialmente nas universidades estaduais, não levou em conta, a princípio, as condições de acompanhamento e de permanência dos estudantes. Ou seja, o acesso ocorreu independentemente das condições de estudo no que se refere à oferta de bolsas, que ficaram à mercê de doações, e tinham, inicialmente, um valor de R\$ 250,00. Mas, as dificuldades enfrentadas por esses indígenas levaram as universidades estaduais do Paraná a repensarem as questões relativas à permanência dos estudantes. Segundo Paulino (2008), a partir de 2004 foi regulamentado, por meio de resolução específica, a oferta de bolsa para os indígenas, sendo fixado o valor de R\$ 270,00. No ano de 2006 o valor da bolsa foi equiparado ao salário mínimo vigente, ou seja, passou para R\$ 350,00. Em 27 de dezembro de 2007 foi sancionada pelo governador do Estado do Paraná a Lei nº 15.759, a qual passou a assegurar:

Artigo 1º - Compete à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior regulamentar, por meio de Portaria, a concessão da bolsa-auxílio aos estudantes indígenas que tiverem seu ingresso nas Universidades Públicas Estaduais do Paraná.

§ 1º - A bolsa-auxílio será concedida durante 12 (doze) meses por ano, de janeiro a dezembro, até o final do curso universitário, e basear-se-á no valor de um salário mínimo.

§ 2º - O valor mensal da bolsa-auxílio será acrescido de um quarto quando o estudante universitário indígena possuir família.

§ 3º - O valor da bolsa-auxílio será concedido em dobro no mês correspondente ao ingresso do estudante na Universidade (PAULINO, 2008, p. 85).

Paulino (2008) lembra que essa política de permanência das universidades estaduais do Paraná foi pensada com seis anos de atraso e que ainda é insuficiente quando se trata de alunos que possui filhos. Entretanto, a partir do que expõe o autor, percebemos que a supracitada Lei avança em relação às bolsas ofertadas nos anos de 2003 e 2004, pois expressa uma preocupação com as situações que trazem implicações significativas sobre a vida acadêmica do aluno. Tais situações dizem respeito ao momento do ingresso (cujo valor da bolsa no respectivo mês é dobrado, tendo em vista despesas provenientes de mudança, instalação e compra de material) e ao fato do aluno possuir família, o que significa o acréscimo de $\frac{1}{4}$ do valor da bolsa. Além disso, a oferta da bolsa é garantida durante os doze meses do ano e até o final do curso, o que garante ao aluno maior segurança em relação à manutenção das suas despesas de ordem pessoal e acadêmica.

De acordo com Paulino (2008), na Universidade Federal do Estado do Paraná (UFPR) as cotas foram implantadas no ano de 2004, sendo que o ingresso de estudantes indígenas na instituição deu-se a partir de 2005. A universidade mantém um termo de convênio oficializado com a FUNAI desde 2004, que divide as competências entre as duas instituições quanto à manutenção aos estudantes indígenas. O convênio Funai/UFPR n. 502/04 estabelece na sua cláusula terceira as responsabilidades das partes conveniadas. À UFPR, cabe garantir:

- a) alimentação gratuita, durante o período letivo, nos restaurantes universitários ou por meio do repasse aos estudantes de recursos específicos para cobrir suas despesas de alimentação durante o período que vigorar o calendário escolar e funcionamento dos restaurantes universitários;
- b) concessão de bolsa mensal dentro dos diversos programas da UFPR, ou outro programa específico, para despesas de manutenção pessoal, e as não cobertas pelo termo de cooperação e pelos demais itens do programa de permanência [...] durante o período do calendário escolar, inclusive nos períodos de greve.
- c) assistência médica durante o período letivo conforme o programa CASA da UFPR, e através do estabelecimento de Termos de Cooperação com outras instituições de saúde indígena (PAULINO, 2008, p. 87).

As responsabilidades da Funai são as seguintes:

- 2. garantir aos estudantes indígenas residentes em localidades distintas daquelas em que se situam os campi da UFPR hospedagem ou alojamento durante o período em que estiverem regularmente matriculados em um curso no qual tenham ingressado por meio do processo seletivo específico previsto pela Resolução nº 037/04-COUN e estiverem freqüentando regularmente as aulas;
- 3. garantir o deslocamento dos estudantes indígenas durante o calendário letivo e, anualmente, durante o recesso acadêmico, da sede da UFPR em Curitiba (PR), até seus respectivos domicílios, bem como para o retorno às aulas;
- 4. apoiar os estudantes indígenas na aquisição de material didático indispensável às atividades do curso em que estejam regularmente matriculados, excetuando-se livros disponíveis no sistema de Bibliotecas da UFPR (id. *ibid.*, p. 87-88).

Ainda conforme Paulino (2008), para o ano de 2009 a bolsa que seria oferecida pela Funai relativa a hospedagem dos alunos das UFPR seria no valor de R\$ 760,00. Além desse valor o aluno recebe a bolsa do Programa Bolsa Permanência da UFPR no valor de R\$ 210,0. O recebimento da bolsa permanência implica no cumprimento de 12 horas semanais em atividades administrativas ou acadêmicas. Desse modo, em 2009, o auxílio financeiro destinado ao indígena seria da ordem de R\$ 980,00.

A experiência do Paraná parece ser importante como referência para a UFT, tendo em vista que, no caso do Paraná, constatadas as dificuldades de permanência dos alunos cotistas, as instituições de ensino mencionadas por Paulino (2008), buscaram equacionar os problemas a partir da estrutura governamental existente e assumiram, conjuntamente, a responsabilidade com a permanência dos indígenas.

As evidências apontadas por Paulino (2008) acerca da inserção de indígenas nas universidades públicas do Paraná, via ações afirmativa, sinalizam para a importância de se garantir as mínimas condições para a permanência desses estudantes. Nessa direção, a partir do que expõem Silva e Monari (1993), é necessário problematizar a assistência estudantil buscando apreender as demandas apresentadas pelos estudantes não de forma fragmentada ou pontual, mas considerando todas as dimensões dessa realidade, ou seja, os aspectos econômico, social, cultural, político, histórico, antropológico e ontológico. Nesse sentido, é preciso superar a visão míope e limitada que tende a prevalecer em algumas instituições que concentra a atenção e as ações em apenas um ou alguns aspectos relativos à realidade do estudante, desconsiderando, contraditoriamente, os demais.

A respeito da capacidade de leitura da realidade no campo social, por parte dos agentes institucionais, Sposati (2005) afirma que é necessário desenvolver processos para identificação das demandas sociais capazes de ir além da “incidência de situações ou ocorrências manifestadas por aqueles que procuram o serviço público e são por ele selecionados”. Na visão dessa autora isso se faz necessário uma vez que

o agente institucional limita sua leitura do real aos freqüentadores do balcão de recepção dos serviços. Este, ainda que um meio de registro de ocorrências, não reproduz em absoluto, o universo da realidade. Isto exige um processo de formação dos agentes institucionais para operar as políticas sociais que provoque a aplicação de novas metodologias de análise territorial baseadas nas ciências humanas e sociais e nas geociências (id. *ibid.* p. 4).

No caso da UFT, um aspecto que merece atenção diz respeito à seleção para os programas de assistência estudantil. Em relação à periodicidade e à forma como ocorre o ingresso nesses programas, dos 20 estudantes que responderam ao questionário, seis

declararam inexistir calendário fixo relativo à seleção para os programas, ficando na dependência do surgimento de bolsas; seis alunos afirmaram que a seleção ocorre a partir de contatos pessoais do aluno com profissionais do setor responsável, enquanto oito mencionaram a existência de edital.

A declaração de seis alunos afirmando que a seleção para os programas ocorre a partir de contato pessoais, parece encontrar reforço no depoimento do técnico entrevistado 01 de que a primeira seleção feita com edital para o Programa Bolsa Permanência só ocorreu em 2009, o que melhorou o acesso à informação por parte da comunidade acadêmica. Conforme esse entrevistado, em relação ao Programa Bolsa Permanência,

[...] é a primeira vez que abre edital, antes a seleção era feita via currículo, até pelo número de bolsas que era pequeno, não tinha data pra acontecer, os alunos iam sendo selecionados de acordo com as vagas que iam surgindo, às vezes esporadicamente. Às vezes, num mês tinha seleção, no outro não. O aluno vinha deixava o currículo, preenchia a ficha social que ficava arquivada, aí, de acordo com o perfil dele ele aí sendo chamado. Não havia publicação das vagas, quando surgia a vaga a gente ligava para aqueles três alunos que atendiam os critérios do programa, *que tinham o perfil técnico*, principalmente com dificuldades socioeconômicos, porque o programa é de viés socioeconômico (TÉCNICO ENTREVISTADO 01, grifo nosso).

A declaração do técnico entrevistado 01 aponta para uma aparente inexistência de regras claras, até 2009, no que se refere à seleção para o ingresso nos programas de bolsa de natureza assistencial da UFT, indicando, ainda, uma atuação numa perspectiva pontual, assistemática, informal e particularista. Essa perspectiva coaduna com a concepção de assistência individualizada e imediatista que encontra sustentação no histórico clientelismo político, no apadrinhamento e na cultura da troca de favores que marcam a história da sociedade brasileira no campo das políticas sociais públicas.

Chauí oferece elementos importantes para entendermos as práticas anti-democráticas que ainda permeiam as instituições públicas brasileiras. Segundo a autora, a sociedade brasileira é autoritária e conserva as marcas da cultura escravista, senhorial, do predomínio do espaço privado sobre o público e de uma forte hierarquia, em todos os seus aspectos. Dentre os traços da hierarquia apontados, está o fato de o outro não ser reconhecido como sujeito de direitos, como subjetividade nem como alteridade. Entre os que se julgam iguais as relações que ocorrem são de parentesco, de cumplicidade, enquanto entre os que são vistos como desiguais as relações assumem “a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação, e quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma de opressão” (CHAUÍ, 2001. p. 13).

Sposati (2005, p. 9) reforça a ideia de que as relações estabelecidas no âmbito das instituições públicas devem diferir, radicalmente, daquelas que se mantém na vida privada, pois, “o órgão público é um órgão de Estado que deve ter regras claras e gestão transparente ou, o contra-ponto da privacidade doméstica”. Diante do exposto, entendemos que deixar de realizar ou não priorizar a publicação de editais para os processos seletivos de programas de assistência estudantil no âmbito de uma instituição pública, como a universidade, de um lado, reforça o histórico antagonismo entre o assistencialismo e o direito, e fortalece, por outro lado, práticas antidemocráticas, ao mesmo tempo em que contribui para reforçar os processos sociais de exclusão.

No que se refere às *relações que os estudantes cotistas estabelecem em sala de aula*, algumas dificuldades manifestam-se no seu cotidiano acadêmico, o que concorre para impactar negativamente no seu processo formativo. A esse respeito, a pesquisa buscou identificar se há disponibilidade do professor em sala de aula para atender o cotista em suas dúvidas e dificuldades. 50% dos respondentes indicaram que existe essa disponibilidade da parte do docente. Já para cinco alunos isso não acontece, enquanto para quatro esse fato ocorre de forma parcial. Quatro alunos disseram haver atendimento diferenciado a eles da parte dos professores, oito declararam que isso não ocorre, enquanto três afirmaram que esse atendimento diferenciado acontece apenas parcialmente. Os demais respondentes não se manifestaram em relação a essa questão.

Quando perguntados se *os professores estimulam sua participação em programas de iniciação científica e eventos acadêmicos* da área de formação ou áreas afins, quatro estudantes afirmaram que há esse incentivo, entretanto, para sete alunos isso não acontece, para os outros sete estudantes tal estímulo ocorre apenas em parte.

Sobre o *envolvimento dos docentes com a política de cotas da UFT* e com as questões ligadas à permanência dos cotistas, os alunos afirmaram em sua maioria (11) que os professores não se envolvem. Em contraposição, três alunos disseram haver envolvimento, enquanto para quatro estudantes esse envolvimento é parcial. Um aluno afirmou ocorrer, da parte de alguns professores, uma contestação explícita quanto às cotas na instituição. Este fato indica que possam existir outras resistências internas à essa modalidade de ingresso, aspecto que não difere em muito de outras IFES, como os estudos relativos ao assunto tem apontado.

No caso da UFT, os dados empíricos revelam que o envolvimento dos professores com a política de cotas da UFT é baixo, restringindo-se a um pequeno número de docentes. Diante disso, considerando o debate hoje existente em torno da democratização da universidade pública, da sua abertura para as camadas populares e minorias, via ações

afirmativas, é oportuno indagarmos se o pouco envolvimento do segmento docente com as políticas direcionadas às minorias não seria um obstáculo a esse processo? Como democratizar o acesso à educação superior aos indígenas se a maioria dos professores são indiferentes à política de inclusão desses povos?

Outro aspecto que merece registro diz respeito à *participação dos estudantes indígenas em sala de aula*. Sobre essa questão apenas cinco alunos afirmaram participar de todas as discussões realizadas. 11 alunos, no entanto, participam apenas quando o assunto já é do seu conhecimento, enquanto os demais não se manifestaram a respeito. Quanto ao *estímulo recebido em sala de aula*, apenas dois alunos afirmaram haver incentivo, da parte de professores e colegas, aos indígenas para participarem das discussões. Um aluno, do curso de Ciências Contábeis, por sua vez, declarou não participar por sentir-se constrangido, devido a piadas, discriminação, preconceito ou brincadeiras de mau gosto feitas por professores e colegas com relação aos alunos indígenas.

A respeito da inclusão dos indígenas nas universidades parece ainda existir um longo caminho a percorrer, que não se encerra com o ingresso desses povos de forma diferenciada. Como argumenta Lima (2007, p. 270),

ao *incluir* os indígenas nas universidades há que se re-pensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados, e testar o quanto as estruturas, que se tornaram tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas, histórica e culturalmente diferenciada.

Portanto, a inclusão do diferente, na direção do que afirma o autor, requer que a universidade esteja disposta a rever suas práticas, muitas vezes preconceituosas. Que reflita sobre as diferenças e necessidades dos povos indígenas e que repense, não apenas as formas de ingresso, mas, também, sua estrutura de funcionamento, suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva de promover, de fato, a democratização desse espaço.

Em se tratando de *faltas às aulas*, cinco alunos afirmaram não faltar, enquanto 50% (10 alunos) faltam em razão de problemas relacionados à saúde. Já quatro estudantes declararam faltar às aulas devido à dificuldades financeiras para custear o transporte até a universidade. Os demais deixam de ir a aula, em razão de viagens para visitar a família e dificuldades para acompanhar as aulas, seminários e trabalhos.

As dificuldades financeiras vivenciadas pelos alunos indígenas parecem afetar não somente a frequência diária destes às aulas, mas têm prejudicado, também, sua participação em eventos acadêmicos e culturais. Conforme declararam sete estudantes, eles pouco

participam de eventos dessa natureza porque não dispõem de recursos financeiros, enquanto 12 alunos afirmaram participar sempre, por compreenderem que são importantes para a sua formação. O aluno 07 afirma que “participa quando pode, mas seleciona aqueles eventos que contribuirão ou trarão prazer intelectual”, enquanto um estudante não participa por falta de tempo.

A falta de recursos para o custeio do transporte dos alunos indígenas para freqüentar as aulas diariamente, assim como para a participação em eventos de natureza formativa, acrescidos da dificuldade de acompanhar aulas, seminários e trabalhos, declarados pelos alunos, são fatos que necessitam ser levadas em consideração pela UFT.

Na visão de Lima (2007), levar a presença indígena a sério na universidade implica, dentre outras questões, promover interfaces para o diálogo, a exemplo da criação de cursos na área de direito indígena com profissionais capazes para ministrá-los; oferecer cursos de língua indígena ministrado por indígenas; reconhecer a autoridade intelectual dos portadores de conhecimentos tradicionais. De acordo com esse autor,

[...] não basta, no caso indígena, criar cotas e esperar que os estudantes indígenas façam por si todo o trabalho que um sistema de ensino inteiro precisaria fazer, ou jogá-los em “escolões” fabricantes de títulos. Sem dúvida isso criará números mágicos em nossas estatísticas educacionais e santificará ainda mais os paladinos das ações afirmativas. Do contrário, passar no vestibular [...], de nada servirá. Paladinos ou detratores das *cotas* tem demonstrado pouco perceber o que esse debate significa em termos de realidades indígenas: no plural mesmo – pois essa é uma das grandes questões! É isso que precisa mudar. Trata-se de reconhecer a pluralidade dos povos indígenas e o que agregam à pluralidade da sociedade brasileira (LIMA, 2007, p. 277).

Diante do que expõe Lima, compreendemos que é preciso uma maior reflexão sobre as políticas de ação afirmativa no âmbito da educação superior, no sentido que se questionar o tipo de inclusão e de educação que está sendo proporcionado para os beneficiários dessas políticas. Do contrário, a inclusão pretendida na universidade poderá produzir uma falsa inclusão, tornando-se meramente fábrica de diplomas, como afirma Lima, além de desprivilegiar uma perspectiva de educação que promova o diálogo, o respeito e a autonomia política e acadêmica desses sujeitos. Por isso, compreendemos que é fundamental que as políticas pontuais e diferenciadas se articule com a luta por políticas universais, como, por exemplo, a luta por uma educação básica de qualidade para todos.

4.3 Inclusão *versus* permanência: similaridades e contrapontos da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins a partir da ótica dos envolvidos

De forma geral, os participantes da presente pesquisa entendem que a política de cotas é necessária, considerando a realidade de privação da população indígena quanto ao acesso às políticas públicas e aos bens materiais e culturais da sociedade brasileira. Contudo, a maioria dos participantes compreendem que é preciso garantir não apenas o ingresso a esses estudantes, mas é primordial a execução de uma política de permanência capaz de assegurar uma formação qualificada aos indígenas.

Tendo em vista o que estabelece a legislação brasileira atual, podemos considerar que a assistência estudantil é um mecanismo de viabilização do acesso a bens e serviços visando o atendimento das necessidades dos estudantes. A assistência estudantil tem a finalidade, portanto, de suprir os carecimentos pessoais, financeiros, pedagógicos e acadêmicos dos estudantes para garantir sua permanência na instituição de ensino ou, ainda, possibilitar a igualdade de condições quanto ao processo de formação acadêmica e profissional, conforme preconizado na LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

Sobre a *permanência* dos indígenas o professor entrevistado 02 argumenta que na época da criação das cotas essa questão foi discutida pelo Neai, “no sentido da elaboração de projetos de bolsas de estudos específicos; utilizar a Casa do Estudante Indígena de Araguaína e Palmas, além de se fazer o acompanhamento pedagógico dos mesmos. Posteriormente foi criado o GTI [...] o qual elaborou diversas propostas que deveriam ser discutidas e aprovadas no processo de estatuinte da UFT, o que também não ocorreu até hoje.”

Quanto ao Grupo de Trabalho Indígena (GTI), que é responsável atualmente pelo acompanhamento dos indígenas, o que, na visão do professor entrevistado 03 não tem ocorrido da forma como foi proposto “porque não há um consenso sobre o sistema de cotas na universidade”, nem mesmo entre os gestores da Instituição.

Ao se referir a uma visita institucional feita aos *campi* para tratar da política de cotas esse participante relata:

Muitos professores não concordam com o sistema de cotas da UFT, inclusive alguns diretores de *campus*, na época, diziam: eu não concordo que os alunos indígenas escolham seus cursos, eles não têm condições de entrar em todos os cursos, nós é que devemos escolher e oferecer alguns cursos pra eles [...] (PROFESSOR ENTREVISTADO 03).

Para esse mesmo entrevistado, “um dos diferenciais do sistema de cotas da UFT em relação a outros é que aqui os alunos podem escolher entre todos os cursos oferecidos. Em outras instituições [...] quem define é a universidade”. E questiona: “o que nós podemos interpretar de um sistema que determina os cursos? Que não há um diálogo. Que os alunos indígenas não têm nenhuma autonomia pra escolher seu curso. Então nós já fechamos uma porta, pois aí a universidade já define a capacidade que o indígena tem.”

Ainda na opinião desse mesmo entrevistado, o fato de se considerar que os indígenas são incapazes de escolher seus cursos revela uma visão etnocêntrica que permeia a relação entre indígenas e sociedade envolvente. É uma relação histórica estabelecida “[...] que está estruturada na forma como as pessoas veem os indígenas de forma geral. Nós não vamos conseguir romper isso sem diálogo e o diálogo só acontece com disposição para tal. E, nesse sentido, essa disposição falta na UFT, como falta na sociedade brasileira.” Esse entrevistado entende que além da assistência mínima que deve ser dada ao indígena é preciso perceber, dentro da universidade “[...] a presença de um povo diferente que tem percepções de mundo e de saber completamente diferentes das nossas, o que poderia ampliar e enriquecer a nossa percepção, mas não é isso que se percebe.”

O que há é uma resistência à presença indígena. São raríssimas as exceções nesse sentido, porque a nossa visão de ciência ainda é totalitária. Os indígenas são admirados porque sabem mitos, têm uma relação bonita com a natureza, mas nós não queremos saber disso. Nossa ciência é o modelo que nos interessa, nós é que sabemos, que conhecemos... Isso implica em repensar várias coisas como a relação epistemológica do saber, e as pessoas não estão dispostas. Não existe diálogo quando eu só quero o que sei, que o outro absorva o que eu sei. E o que eles sabem? Milhares de anos de saber acumulado... E a troca? Não há troca (PROFESSOR ENTREVISTADO 03).

O GTI foi uma iniciativa interessante da parte da instituição, mas, na compreensão do professor entrevistado 03, além da proposta de acolhimento, que já existe na UFT, é preciso estabelecer uma política institucional, o que “implica em criar espaços dentro da Universidade pra acolher”, porque o GTI é um trabalho voluntário, ou seja, nem mesmo a Coordenação geral do Grupo é remunerada. Sobre isso, indaga:

[...] será que com um trabalho voluntário a gente consegue mesmo fazer as articulações necessárias? Eu acho que não. Essas funções, esses cargos, essa estrutura precisa ser criada. Trabalho voluntário eu só faço quando estou interessado, quando posso, quando tenho tempo, depende da boa vontade. O sistema de cotas não pode ser movido por um trabalho voluntário. Então eu acho que falta estabelecer uma política que não existe. Existem iniciativas da Pró-Reitoria de Graduação com o projeto de monitoria indígena, mas são iniciativas pontuais, assim como do GT dos *campi*, os professores que fazem seu trabalho de formiguinha, que é interessante em alguns aspectos, mas as demandas são muito grandes.

O professor entrevistado 03 sinaliza para a existência de um acompanhamento assistemático aos estudantes indígenas por parte da UFT, visto que o órgão responsável por essas ações na Instituição é conduzido pelo trabalho voluntário de alguns poucos docentes simpatizantes e envolvidos a mais tempo com a questão indígena.

Nessa mesma direção o técnico entrevistado 01 afirma que “a assistência aos indígenas é insatisfatória”:

[...] acho que o trabalho deveria ser feito antes dele ingressar e depois que ingressasse ele deveria ser atendido como um todo. Essa questão de dar uma bolsa, mas não ter aquele acompanhamento, não preparar o docente pra receber, não preparar o terreno pra que esse aluno chegue, que é dar as condições gerais para o atendimento dessas demandas dele. Isso às vezes tem sido feito de forma imediata, aí fica muito difícil. Então essa assistência deixa muito a desejar e dificulta muito a vida desse aluno.

Essa forma de assistência imediatista e fragmentada, ofertada aos estudantes indígenas da UFT, não é um fato gratuito. Como expôs Chauí (2001), o Estado, na perspectiva do neoliberalismo se desresponsabiliza pela garantia dos direitos sociais. Nessa ótica, de acordo com Yazbek (2004), o Estado passa a intervir sobre os problemas sociais mais urgentes e as políticas sociais assumem um caráter pontual, emergencial, que não modificam a estrutura de causalidade.

Uma rápida caracterização desses programas revela sua direção compensatória, centrada em situações-limites em termos de sobrevivência e direcionados aos mais pobres dos pobres, incapazes de competir no mercado. Estes programas (muitos dos quais permanecem) caracterizam-se por ações erráticas, tímidas e, sobretudo, marcadas por alternativas seletivas e privatistas que sequer cumpriram o papel de amenizar as condições de pobreza da população brasileira. Sustenta-se, nesta reflexão, que as estratégias sociais do governo FHC aprofundaram um efeito fragmentador que se expressa pela insuficiência de programas e ações adotados ao longo de seus dois mandatos (YAZBEK, 2004, p. 17-18).

Essa realidade evidenciada pelos dois depoimentos acima nos leva a indagar: a assistência estudantil aos cotistas é uma das prioridades da UFT? Que garantia têm os estudantes indígenas de que os voluntários permanecerão no GTI por médio ou longo prazo, para acompanhá-los em suas necessidades, fazendo as articulações necessárias para o sucesso das políticas de cotas, portanto, da sua formação acadêmica? Cabe pensar respeito.

Além do acompanhamento sistemático aos estudantes indígenas é importante garantir o processo avaliativo da política de cotas e a decorrente redefinição de metas, pois estas, conforme afirma Moehlecke (2002), são parâmetros que possibilitam medir os progressos obtidos relativos aos objetivos e cronogramas anteriormente determinados.

Entretanto, no caso da UFT, como sinalizam os relatos acerca dessa questão, o processo de formulação da política de cotas desconsiderou questões importantes, como metas, processo avaliativo, nem previu, no orçamento, recursos a serem destinados. A esse respeito, o professor entrevistado 01 declara:

Não foram discutidas essas questões, o que o reitor falou na época foi que ele assumiria somente o acesso, mas a permanência não. Não foi discutida a questão de metas. A avaliação sim, quando nós tocávamos esses projetos e tínhamos alguma contribuição das parcerias, nós fazíamos a avaliação semestralmente com as parcerias. Mas nós reuníamos com os alunos regularmente para avaliar como eles estavam, quais eram as dificuldades, nós fizemos essas ações de buscar apoio dos docentes que tivessem afinidade e que eles levassem os acadêmicos a se envolver, alguns alunos participaram das visitas às aldeias conosco. E nos próprios projetos também, como eles estavam, qual o resultado de ação com as comunidades através dos projetos, e também os acompanhavam na questão didático-pedagógico e como eles estavam se sentindo (grifo nosso).

Sobre a questão da assistência, o professor entrevistado 01 assegurou que a UFT realizou reuniões, inclusive com a participação de órgãos externos, para prover condições de permanência aos estudantes. Segundo esse entrevistado, duas grandes reuniões foram feitas com a participação de uma representante do MEC, sendo que, na última, foi chamada, também a Funai. Afirma que a principal questão era saber

[...] qual era a contrapartida dela [a Funai], porque a maioria dos alunos não estavam recebendo nada como custeio pra universidade. Já que eles tinham um abrigo, eles precisavam de alimentação. A Secretaria de Trabalho e Ação Social do Tocantins (Setas) [...] dava uma cesta básica mensal pra cada um, eles se inscreveram lá e recebiam. Mas pelo que eu soube agora isso não existe mais.

Conforme o presidente 01 da Uneit, quando as cotas foram aprovadas na UFT “a Funai “tirou o corpo fora” e disse que não foi convidada para participar da discussão”. Esse entrevistado afirma que, na época,

[...] tinha esse programa de estágio, que foi a proposta apresentada pela UFT. Também disseram que ia ter monitor, mas na minha época não existiu, isso não aconteceu, eu tive que me virar sozinho. Meu professor mesmo foi a biblioteca. Eu tive que me virar com a biblioteca.

O fato de os órgãos oficiais envolvidos com os povos indígenas não assumirem a responsabilidade com a permanência e a assistência dos estudantes cotistas da UFT parece indicar que a inclusão pretendida tem como foco apenas o ingresso, sendo desconsideradas as questões relativas à manutenção dos indígenas e, sobretudo, à qualidade da sua formação.

4.3.1 Visão da política de cotas: avanços e desafios

Conforme já mencionado, os participantes da pesquisa são favoráveis à criação da política de cotas na UFT. No entendimento do professor entrevistado 02 a política de cotas só trouxe ganhos à Universidade, desde que foi adotada. Sobre isso, afirma:

[...] eu sempre digo que a universidade que adotou a política de cotas só teve ganho: imagine que o racismo, o preconceito e a discriminação contra negros e indígenas sempre existiu no Brasil, mas as universidades só conseguiam perceber isso no aspecto teórico, agora ela pode conviver com essa realidade no dia-a-dia e perceber que somente o discurso não muda uma sociedade, é preciso a prática de se conviver na diferença. O ganho é realmente essa busca de construção de uma universidade de cara nova, que contemple a cara do Brasil. O desafio é justamente um currículo que corresponda a essa nova realidade; um orçamento que contemple a assistência estudantil e uma disposição para o conhecimento do outro.

A construção de uma universidade de cara nova, que respeite as diferenças, que reveja sua estrutura, seu currículo em prol dessa inclusão e do diálogo com o indígena, como afirma o professor entrevistado 02, parece ainda ser um grande desafio no caso da UFT, conforme expressam os depoimentos de outros participantes, presentes neste trabalho.

Na opinião do professor entrevistado 03, alguns avanços relativos às cotas na UFT já foram obtidos, como o Programa Bolsa Permanência e o PIMI, este último fruto do trabalho do GTI. “Acredito que o ponto mais positivo da criação do GTI foi movimentar a Universidade para pensar a presença indígena [...] porque em 2007 a coisa estava completamente parada, não existia nenhuma ação nesse sentido, a situação estava estagnada, os alunos eram invisíveis.”

O gestor entrevistado 01 aponta vários avanços no que se refere às cotas na UFT, um destes refere-se ao crescimento do número de alunos na instituição:

[...] eu acho que a gente conseguiu melhorar essa política no sentido de que hoje nós temos mais de 100 alunos indígenas. Quer dizer, a gente partiu de um princípio de 17-20 alunos e hoje nós temos mais de 100 indígenas. Isso significa que os que estão vindo estão sendo referencial pra os que estão nas aldeias. Quer dizer, é um convite pra vir, e que a universidade tem conseguido favorecer a chegada desse aluno na universidade, então nós temos mais de 100 nos diversos cursos da universidade (GESTOR ENTREVISTADO 01).

Os números apresentados pelo gestor entrevistado 01 diferem dos dados extraídos do SIE, sistema que registra as informações acadêmicas dos estudantes da UFT. Conforme mostra a tabela 06, de fato, mais de 100 alunos foram aprovados no vestibular da UFT via cotas, mas o quantitativo de estudantes cotistas vinculados à Universidade no segundo

semestre de 2009 não passava de 80. Esse número indica que os demais aprovados, por razões diversas, deixaram a universidade, ou sequer efetivaram matrícula, fato que esse entrevistado, aparentemente, desconhece, embora esteja atuando diretamente com a questão no âmbito da UFT.

Outro avanço apontado pelo gestor entrevistado 01 diz respeito ao envolvimento dos professores da UFT com a questão indígena. Enquanto os demais participantes afirmam existir uma participação pequena dos docentes com relação à política de cotas, esse gestor tem uma visão um pouco diferenciada. Sobre isso afirma:

Outra questão que a gente pode considerar como um ganho é que estão acontecendo vários projetos de pesquisa e de extensão ligados aos indígenas através dos nossos núcleos, que nós temos o Neai, ou de alguns grupos de estudo ou de professores, que também têm trazido pra dentro da universidade tanto a realidade indígena como levado nossos alunos pra conhecer essa realidade indígena (GESTOR ENTREVISTADO 01).

A visão desse gestor não é condizente com o que aponta a maioria dos estudantes indígenas, para os quais existe pouco envolvimento dos professores com a política de cotas da UFT, além de resistências quanto à referida política.

Com referência aos *desafios* relativos às cotas na UFT, para o professor entrevistado 01, estes são muitos. Esse entrevistado declara que a questão da permanência dos indígenas foi algo bastante complexo, em especial nos dois primeiros anos de existência das cotas. O depoimento a seguir evidencia que a preocupação com a permanência dos indígenas se deu após a entrada dos indígenas na universidade e não durante a formulação da política.

Já no primeiro semestre de 2005 quando iniciaram as aulas nós tínhamos 16 estudantes indígenas, a maioria em Palmas. [...] O edital do Prolind saiu em junho de 2005, a aprovação foi em novembro de 2005, e as bolsas começaram a chegar em janeiro de 2006. *Então o primeiro ano que esses estudantes ficaram na universidade eles não tinham bolsa.* Quando iniciou o ano letivo de 2005 nós chamamos todos os que nós achávamos responsáveis pra fazer parceria [...], pra eles assumirem uma parcela pra o objetivo maior que era manter os estudantes. Então foi chamada a Funai, a Seduc, a Secretaria Estadual de Cidadania e Justiça, as Secretarias Estadual e Municipal da Juventude. [...] E nesse comprometimento o que nós pedimos, por exemplo, é que nas Secretarias houvesse oportunidades desses estudantes estagiarem, pra eles receberem que fosse uma bolsa mínima por mês, através de estágio. Concretamente o que foi assumido na época foi o aluguel de uma casa pra abrigar estudantes indígenas pela Secretaria de Cidadania e Justiça. A Funai, o que ela ofereceu foi uma cota de cópias na xerox do *Campus* de Palmas e Araguaína. Foi só isso que eles ofereceram, isso em 2005 [...]. (PROFESSOR ENTREVISTADO 01, grifo nosso).

Esse entrevistado afirma, ainda, que outras ações foram feitas por parte do NEAI e da Rededu no sentido de viabilizar a permanência dos estudantes indígenas, mas o respaldo recebido da parte dos *campi* foi muito aquém do esperado.

[...] Eu lembro que, além dessas parcerias externas, nós tentamos uma parceria interna. Nós entramos em contato com professores dos cursos onde nós sabíamos que tinha estudantes indígenas matriculados, nos sete *campi*, pra que um ou dois ficassem responsáveis pelo estudante no curso correspondente. Não só eles diretamente, mas que eles pudessem articular com alguns alunos que tivessem afinidade com os estudantes indígenas pra apoio didático e pedagógico aos indígenas. Eu lembro que a gente teve um certo respaldo no *Campus* de Araguaína, no curso de Veterinária e Zootecnia, de algumas professoras e alguns alunos em estar próximo desses estudantes (PROFESSOR ENTREVISTADO 01).

Esse mesmo entrevistado afirma que outras ações foram realizadas, a exemplo de um curso de português instrumental, que aconteceu no *Campus* de Palmas, curso este que os alunos gostavam muito.

Para o professor entrevistado 02 foi realmente desafiadora a entrada dos indígenas na UFT visto que “tudo era novo”.

Em 2005 a UFT já recebeu os primeiros alunos cotistas e começou a resolver problemas à medida que eles apareciam, pois tudo era novo na UFT, por isso era desafiador. *O Neai se afastou um pouco da problemática, pois justamente na cidade de Porto Nacional e Arraias, não havia cotistas nos primeiros anos da política.* A Rededu assumiu as rédeas da política por um bom tempo, mas cada *campus* começou a se deparar com realidades diferentes e pressionar a reitoria para que fossem tomadas medidas mais pontuais. Sendo assim, foi criado o GTI, coordenado pela Proex e Prograd (PROFESSOR ENTREVISTADO 02, grifo nosso).

Esse mesmo entrevistado entende que os maiores desafios relativos à permanência dos indígenas referem-se ao

[...] apoio financeiro, pois a bolsa não cobre as necessidades trazidas por eles (eles se casam muito cedo e chegam na universidade tendo que sustentar família); apoio pedagógico (professores só se deparam com a dificuldade dos alunos no momento dos exames); apoio logístico (casa, curso de informática, curso de língua portuguesa); respeito à diversidade.

Na visão do técnico entrevistado 01, o principal desafio é a questão pedagógica, esse acompanhamento “é necessário, mas não tem sido feito”, o que poderá contribuir para a evasão dos alunos, sobre isso declara:

Tem um aluno de engenharia, que é lá do Pará, deixou a família, a esposa, quatro filhos. Eu fico pensando quanta dificuldade esse menino passa com uma bolsa de R\$ 372,00, um curso super difícil, integral. Então é um aluno que tem 70% de chance de evadir, por todas essas dificuldades, pedagógicas, sociais, tudo isso conta pra que ele desista.

Notamos, a partir da fala dos participantes, que, a despeito da existência do PIMI, existem dificuldades relativas ao acompanhamento pedagógico dos indígenas. Esse assunto, sem dúvida, deve ser considerado pela UFT, visto que a Instituição apresenta um índice de desistência/evasão de cotistas bastante elevado, o que exige um maior esforço no sentido de assegurar uma política de permanência mais eficaz. Do contrário, as políticas de ação afirmativa poderão não alcançar seus objetivos e frustrar, mais uma vez, a possibilidade de acesso, no caso dos povos indígenas à educação superior que por séculos lhes foi negada.

Na opinião do técnico entrevistado 01, as cotas foi um ganho para os povos indígenas,

mas, ao mesmo tempo, a universidade não caminhou junto, não tá oferecendo as condições necessárias e satisfatórias pra que esse aluno venha realmente a concluir o curso e consiga, realmente, tá se integrando no mercado de trabalho. Porque o que a gente vê não é isso, o aluno tá terminando o curso meio que arrastando, até porque eu não sei se a monitoria tem funcionando bem. Não sei, são muitas dificuldades que esse aluno tem enfrentado. É muita evasão desses alunos indígenas, por mais que existam as bolsas tem que ser feito um acompanhamento melhor e mais de perto. [...] o que eu sinto quando participo das reuniões é que há um descaso muito grande com esses indígenas, é mais uma coisa de formalidade e de marketing, mas na prática, é outra coisa, totalmente diferente. É tanto que na última reunião que teve foram chamados membros de todas as pró-reitorias, era a eleição da chapa da Uneit [...] A própria pró-reitoria que é a responsável não estava lá. Então assim, você nota que as pessoas esvaziam, vão embora, não ficam até o final, não estão interessadas em saber quais as reivindicações deles, quais as dificuldades e tá trabalhando em cima disso. É complicado. Agora na hora de mostrar na mídia: olha o indígena tá inserido na UFT, aí tá todo mundo lá, mas na hora de fazer tem tido muito isso. E quem mais perde são eles, os indígenas (grifo nosso).

O técnico entrevistado 02 entende que um dos desafios diz respeito à assistência aos alunos indígenas, que é feita de forma pontual e insatisfatória. Esse entrevistado afirma que essa forma de trabalhar é atribuída “a toda uma estrutura, a estrutura organizacional, o modelo de gestão que não é favorável à implantação de uma assistência estudantil sistematizada e integral.”

Para o gestor entrevistado 01, um dos problemas enfrentados pelos cotistas da UFT concentra-se na dificuldade de domínio da Língua Portuguesa. Afirma que o indígena tem conhecimento do português, mas falta-lhe “a base estrutural da língua, e isso dificulta às vezes em interpretação da disciplina [...] a gente tem muita dificuldade porque às vezes ele quer se expressar, mas ele não consegue trabalhar com a estrutura da língua que é de

português. Então a gente tem que pensar em estratégias de como solucionar essa situação interna.”

Além da questão relativa ao idioma, o gestor entrevistado 01 visualiza também como desafio o fato de que “[...] hoje 65% dos alunos da universidade não aprovam as cotas⁴⁴ [...] é um número bastante alto”, mas entende que “não é diferente do que acontece nas universidades, de forma geral, e na sociedade[...]”. Esse entrevistado alega que os alunos da Medicina são os que mais reclamam e questionam as cotas. Diante disso, elenca os desafios que na sua opinião precisam ser pensados, sendo o primeiro destes o entendimento da política de cotas dentro da UFT:

Esse é o primeiro desafio que nós temos: como é que vamos fazer a comunidade acadêmica entender essa política? Em segundo lugar como é que nós vamos trabalhar essa diferença cultural que existe, que é complicada e é complexa? Eu não vou dizer [...] que trabalhar com os indígenas é tranqüilo, porque não é. Porque eles têm um tipo de posicionamento muito diferente de entender as instâncias, de entender as decisões, de atender a uma hierarquia, não é uma coisa tão simples, é relativamente complexa. Mas estamos todos aprendendo nesse trabalho. Inclusive estamos fazendo nosso planejamento pra 2010-2014 e uma das coisas que a gente tá focando, é de fato, nesse desafio dessa política. Em primeiro lugar é fazer a comunidade acadêmica entender o que é a política, porque ela existe? Pra que ela existe? E aí, dentro dessa compreensão, é aproximar os grupos. De que maneira? Através dos projetos, envolver o aluno indígena, promover cursos que possam levar os alunos não índios pra aldeia, que é uma vivência fantástica (GESTOR ENTREVISTADO 01).

Ainda na opinião do gestor entrevistado 01, os alunos indígenas têm reclamado em relação ao baixo valor da bolsa permanência (R\$ 372,00), valor este menor que o salário mínimo vigente. Afirma que essa realidade não diz respeito apenas aos indígenas, pois, aproximadamente, 70% do alunado da UFT tem renda familiar baixa, de até cinco salários mínimos⁴⁵, em média, e que o número de bolsas ofertadas é insuficiente para a demanda. Outro impeditivo, “é que quem é do Bolsa Permanência não pode ter nem um outro tipo de ganho fora da universidade, não pode trabalhar, então é um outro problema”. Destaca que a UFT não tem recursos específicos para a política de cotas, “em geral os recursos vêm pela Proest e são focados na assistência estudantil em geral” (GESTOR ENTREVISTADO 01).

Com um olhar bastante diferenciado acerca das cotas na UFT, o gestor entrevistado 02 afirma que

⁴⁴ Conforme entrevista do gestor 01, o levantamento feito pela UFT em 2008, ainda não publicado, envolvendo a comunidade estudantil, revelou que “as principais resistências mesmo da comunidade acadêmica, é que hoje 65% dos alunos da universidade não aprovam as cotas” (Gestor entrevistado 01).

⁴⁵ Convém destacar que a Lei nº 8.742/ 93, que dispõe sobre a assistência social no Brasil, considera famílias de baixa renda aquelas que auferem rendimento *per capita mensal* de até ¼ do salário mínimo.

[...] a política de cotas está realizando a sua meta aos poucos que é permitir e viabilizar que o indígena tenha acesso ao ensino superior, se mantenha, permaneça no ensino superior, e tem funcionado [...]. Além de permanecer por causa do que recebem eles tem dado uma contribuição e isso tem promovido a integração, porque eles interagem e aí as pessoas que não tinham, naturalmente, condições de conviver com o indígena tem acesso a cultura deles através da convivência (grifo nosso)

No entendimento do gestor entrevistado 02 “[...] a assistência aos indígenas da UFT está boa, podendo melhorar ainda mais. A Proest não tem programa específico pros indígenas, porque essa questão é assunto da Proex, é assunto comunitário.”

A fala desse gestor indica que o trabalho de acompanhamento dos estudantes indígenas restringe-se a uma única pró-reitoria (Proex), sinalizando para a falta de articulação entre os setores da universidade em relação ao acesso e à permanência dos indígenas, o que, certamente, compromete a qualidade da assistência dispensada aos estudantes cotistas.

4.3.2 A presença indígena na UFT e a (re)ação da comunidade acadêmica

Um aspecto apontado pela pesquisa empírica e que chama a atenção diz respeito à resistência da comunidade universitária em relação aos estudantes indígenas. Sobre isso o professor entrevistado 01 declara: “a gente sentiu uma resistência muito grande em relação à política e aos alunos, como se eles não tivessem a capacidade pra desenvolver os objetivos dos cursos que eles estavam matriculados”. Esse entrevistado cita uma videoconferência realizada em 2005 cujo objetivo era estabelecer um diálogo com os demais *campi* no sentido de discutir a presença indígena na Instituição, mas, também, para tratar da questão dos alunos afro-descendentes e dos estudantes estrangeiros participantes de programas de intercâmbio. Entretanto, afirma que “[...] a videoconferência ficou resumida entre os pares”. Quem participou foram apenas os interessados, ou seja, aqueles já envolvidos no processo,

[...] isso me levou a um diagnóstico que nem os docentes nem os acadêmicos da UFT estão preparados pra conviver com a diferença. Isso ficou claro. [...] Por isso que a videoconferência se chamou diversidade na universidade, e que à época eu constatei que não há a consciência da diversidade, que a universidade não convive com a diversidade e nem com as diferenças. A universidade não está preparada pra conviver com a diversidade, com a diferença, com o outro que não é da mesma cultura, porque a visão da maioria dos discentes e docentes é etnocêntrica (PROFESSOR ENTREVISTADO 01).

Na visão do professor entrevistado 03 as resistências da comunidade acadêmica em relação aos indígenas devem-se também à falta de uma maior reflexão sobre as cotas durante o seu processo de criação.

[...] o que eu posso dizer [...] é que não houve uma reflexão na universidade sobre o sistema de cotas. [...] As pessoas simplesmente criaram o sistema de cotas para incluir alunos indígenas, jogaram os alunos dentro da universidade, não discutiu, ninguém pensa, e aí quando as pessoas não conhecem uma coisa, a melhor forma de se proteger é fazer de conta que aquilo não existe. Isso é natural, é um processo que todo mundo faz, quando eu não conheço, é melhor eu manter distância, pois vem o medo do desconhecido, e a melhor forma de lidar com o medo é silenciá-lo. Então, foi isso que aconteceu, os alunos indígenas foram silenciados.

Já o professor entrevistado 02 expõe que o I Fepec realizado em 2006 na UFT, possibilitou uma melhor percepção acerca do preconceito relativo às cotas na instituição, o que evidenciou, naquele momento, que os alunos representantes Diretório Central dos Estudantes – DCE são favoráveis a essa política e “pressionam a reitoria para que melhore”. Com referência aos professores, a questão é tratada de forma diferente,

[...] os professores são apáticos e às vezes até se esquecem que possuem alunos indígenas em suas salas. Eles procuram não se comprometer, mas são obrigados a buscar ajuda quando os resultados dos exames não são favoráveis. Em geral, os problemas de preconceito e discriminação acontecem de forma velada e não explícita (PROFESSOR ENTREVISTADO 02).

Esse mesmo entrevistado afirma que essa realidade identificada no Fepec levou a instituição a realizar algumas ações. “[...] Houve um trabalho da Rededu em promover eventos de recepção dos alunos indígenas que, posteriormente foi adotado pela Proex e pelo DCE. Esse é um trabalho que deve ser constante [...] (PROFESSOR ENTREVISTADO 02).

A respeito da discriminação e do preconceito sofrido pelos indígenas, declara o professor entrevistado 03:

Infelizmente, eu percebi, no *Campus* de Palmas [...] que os alunos reclamam demais, sofrem muito com essa total invisibilidade a qual eles estão submetidos. Em minha opinião a universidade precisa refletir [...] porque se a universidade assumiu o sistema de cotas as pessoas precisam discutir e pensar sobre isso, mas não querem nem discutir, [...] diálogo só existe pra quem está disposto a dialogar. [...] Muitas vezes eu observei na convivência com os indígenas [...] que eles sofriam violência no sentido subjetivo da palavra, violência relacionada ao preconceito, a colegas, professores, perguntando: *o que vocês estão fazendo aqui? Você não errou de tribo?* Por que a visão que a universidade tem dos indígenas é um reflexo da visão da sociedade em relação aos indígenas. Nós não sabemos lidar com a nossa face indígena, nossa face africana, nós não lidamos bem com isso.

O técnico entrevistado 02 entende que, *a priori*, a política de cotas é necessária, mas ela não está funcionando na UFT como deveria, pois o aluno consegue entrar na Universidade mas boa parte não consegue terminar o curso

[...] porque a universidade não dá essa estrutura. Só joga o indígena aqui dentro, mas esse aluno tá tendo acompanhamento, monitoramento? Tá tendo acesso aos livros na biblioteca? Como é que tá sendo isso? A questão da moradia, da alimentação que são as necessidades básicas que qualquer cidadão tem. Como é que um aluno estuda com fome? Como é que ele vai se concentrar na sala de aula sabendo que quando chegar em casa ele não tem comida, sabendo que ele não tem dinheiro pra pegar o ônibus no dia seguinte? Ou então que ele tá ali na sala de aula e preocupado em sair primeiro [...] pra pegar um livro na biblioteca. Se ele não tem dinheiro pra tirar uma cópia, porque às vezes precisa tirar cópia de um determinado material que a biblioteca não disponibiliza e ele não tem dinheiro. Como é que ele estuda desse jeito? Que qualidade de ensino é essa? Então essa política de cotas deixa a desejar, ela chega a ser medíocre, porque tem sido uma forma de camuflar um problema estrutural da sociedade e nós temos que repensar isso [...]. Será que a política de cotas é só colocar o aluno dentro da universidade? É só garantir 5 ou 10% de vagas, só o ingresso? [...] Eu acho que é muito mais que isso. É preciso ter uma política interna de permanência, pra manter a qualidade do aprendizado desse aluno. Isso me preocupa muito, porque frustra, tem alguns alunos frustrados [...] que se sentem inferiores dentro da sala de aula. Eu escuto muito, às vezes os próprios colegas dizerem que o indígena tem muita dificuldade, se sente inferior, que ele mesmo se exclui do processo. Porque ele já entra numa situação inferiorizada. Porque dizem: ah! Ele entrou através do sistema de cotas, aí já existe um olhar diferenciado, e além disso, ele não consegue se manter, então é muito difícil.

Na opinião do gestor entrevistado 01, alguns professores estão interessados em contribuir com o sistema de cotas e o bom desempenho dos cotistas, especialmente aqueles que estão envolvidos com a questão indígena. A situação, no entanto, é diferente quando se trata de docentes não envolvidos com o assunto:

Os [docentes] que não estão envolvidos com a temática indígena têm muita dificuldade, eles reclamam, porque eles dizem olha: a gente não tem preparação, e *aí eu concordo que a gente, de fato, não tem preparação pra receber esse aluno indígena com essa dificuldade, com essa diversidade, com essa diferença cultural etc.* Então o que que acontece? O professor às vezes tem dificuldade de como atender quase que individualmente uma dificuldade individual em relação à dificuldade do todo, e aí eu acho que essa é uma dificuldade da própria política. [...] A gente precisa trabalhar a diversidade, não a diferença, porque nós não podemos dar tratamento diferente. Nós temos realmente uma diversidade, que são pessoas com cultura diferente, mas nós não podemos trabalhar pelo diferente, dar mais pra esse do que pra aquele, porque aí nós vamos reforçar a discriminação de alguma maneira, porque você vai dar tratamento desigual pras pessoas. [...] E com o professor é a mesma coisa, nós não podemos tratar de forma desigual (grifo nosso).

Diante do que expõe o gestor entrevistado 01 fica a indagação: se a proposta das políticas de ação afirmativa consiste em dispensar tratamento diferenciado aos diferentes, uma vez que essa diferença os desigual, então, como garantir a igualdade de condições aos indígenas sem levar em conta essa diferença? Como viabilizar-lhes condições de permanência e de formação qualificada desconsiderando suas diferentes necessidades, que requerem um tratamento diferenciado?

Ainda quanto à participação dos professores, na contramão do que expôs a maioria dos participantes, o gestor entrevistado 02 entende que essa participação tem ocorrido na UFT e que a “[...] a maioria está se engajando, está tentando contribuir, está compreendendo”.

Sobre o *preconceito* em relação ao estudante indígena, o técnico entrevistado 01 afirma que existe muito preconceito, pois, alguns setores recebem bem o aluno indígena, entretanto,

[...] outros dizem que o indígena é preguiçoso, não cumpre horário, tem tudo isso. Tem muitos professores que pensam dessa forma. Tem bolsistas indígenas que são muito bons, mas tem outros que tem alguma dificuldade, e se tem alguma resistência nesse sentido, então a vida do aluno fica mais difícil (TÉCNICO ENTREVISTADO 01, grifo nosso).

Parece que as visões estereotipadas e preconceituosas se manifestam, não apenas por parte de professores e estudantes, mas, também, por parte de alguns gestores, fato que, na nossa compreensão, dificulta a promoção da inclusão e o respeito à diferença, como defendem as ações afirmativas. Como democratizar a universidade e “abrir suas portas” para as minorias se dirigentes da própria Instituição, que se propõe a “incluir”, têm posturas preconceituosas? Tais práticas não reforçariam os processos de exclusão dessas minorias?

Para o presidente 01 da Uneit o indígena recua bastante em função da timidez. Afirma que ele mesmo foi alvo de discriminação por um professor, ainda na época da Unitins.

*Eu tive uma infelicidade com o professor de Metodologia [...]. Eu tive problema com ele, eu fui apresentar um trabalho e “me deu branco” e ele foi criticar o meu grupo, eu fiquei muito chateado. E fui entregar ele para a [...] reitora da Unitins. Ela afastou ele, aí ele me reprovou por causa disso. No ano seguinte eu tive que assistir a aula dele de novo, tive que pedir desculpas, aí *ele disse assim, na minha cara: “aqui é que nem futebol de campo, é difícil. A partir daí eu nunca mais apresentei trabalho, eu fiquei bloqueado [...]* (grifo nosso).*

Na visão do presidente 02 da Uneit existe muito preconceito com o estudante indígena e isso atrapalha o seu desenvolvimento acadêmico, com relação a isso expõe:

*[...] acho que o preconceito, as brincadeiras atrapalham muito o aluno. Recentemente mesmo, eu passei por isso. O professor [...] inventou uma brincadeira na sala, tinha um pessoal do Haiti e eu que era índio, aí o professor perguntou pro haitiano como era o povo lá. E o haitiano respondeu que era normal lá. *E perguntou pra mim: dizem que os índios andam pelados? Aí a colega falou: pois é, aqui tem que ficar pelado também. Então eu ri junto com eles, eu não tinha o que responder. Fiquei constrangido, achei que faltou o mínimo de respeito, porque nós temos a nossa cultura e a nossa tradição, nós respeitamos os outros. Acho que isso atrapalha a manifestação e desenvolvimento do aluno em sala de aula. Os meus colegas também têm muita história pra contar nesse sentido, aí eles não falam, isso com certeza atrapalha muito* (grifo nosso).*

Fica evidente no depoimento anterior, assim como em outros relatos aqui apresentados, que existem resistências em relação à política de cotas e preconceito para com

os alunos indígenas, especialmente da parte de professores e alunos da UFT. Nesse sentido, há muito que avançar, segundo Lima (2007, p. 260). Existe “[...] um imenso trabalho a ser feito, cotidianamente, contra os preconceitos e pelo direito de se dizer indígena sem se subsumir aos estereótipos mais freqüentes que a ignorância dos brasileiros em geral, repetida a cada novela de televisão, insiste em reificar”. O lugar do indígena que hoje habita o país na representação mental dos brasileiros é o do indígena “nu, com penas, dançando no meio de uma “floresta” que no cotidiano concreto está em progressiva dizimação, ainda que nem todos os índios tenham jamais vivido em florestas. A desinformação é enorme e por vezes a simpatia tão perigosa quanto a agressão aberta” (id. ibid. p, 260).

Assim, contrapondo-se ao propalado da democratização da educação superior pública no Brasil para as minorias, coloca-se o desafio de, efetivamente, abrir o espaço da universidade para esses povos, uma vez que, muitos daqueles que habitualmente usufruem ou usufruíram da educação superior pública não estão abertos para compreender e respeitar as diferenças.

Como já argumentava Chauí (2001), as diferenças, no Brasil, são consideradas desigualdades, e estas, por sua vez, assumem um caráter de inferioridade, o que, no caso dos indígenas, compreendemos expressar-se pelo tratamento preconceituoso dado à sua cultura, tornando-a objeto de piadas.

4.3.3 As demandas dos estudantes indígenas: que respostas a UFT tem dado?

Um aspecto recorrente na fala dos entrevistados, refere-se às *demandas apresentadas pelos indígenas* no que tange ao acesso e à permanência na UFT. Para o professor entrevistado 01, as principais demandas de permanência dos estudantes indígenas referem-se à bolsa, moradia, transporte e alimentação. Sobre isso pontua:

[...] o que eu vejo é que a universidade não estava preparada e não está preparada. Ela ofereceu o acesso por reivindicação das lideranças indígenas e da Uneit, mas a permanência foi um problema. Com essas bolsas da Proest talvez resolva parcialmente o problema, porque o custo de vida em Palmas é muito alto em relação a outras cidades do Tocantins [...].

Para esse mesmo entrevistado, falta empenho, também, da Funai no que tange à educação indígena, o que requer uma maior articulação e organização da parte dos estudantes indígenas.

Nós nunca sentimos interesse do representante da educação superior em Brasília. Inclusive nessa reunião que estava presente a representante do Prolind do MEC, porque o MEC em vez de vir o representante da educação sempre mandava alguém representá-lo, pessoas que não estavam a par da situação. Na última grande reunião a Funai enviou um regimento dos estudantes que estão no ensino superior nas diversas universidades do Brasil, era um regimento tolhendo vários direitos dos estudantes indígenas, por exemplo, se ele tivesse um irmão não receberia o auxílio os dois (PROFESSOR ENTREVISTADO 01).

Embora a pesquisa envolva somente o *campus* de Palmas, a situação dos cotistas de outros *campi* da UFT também parece ser desafiadora, especialmente com referência ao transporte, cuja falta acabou gerando evasão em alguns *campi*, como expõe o professor entrevistado 03:

[...] o transporte é também uma dificuldade, porque muitos deles precisam se locomover diariamente da aldeia para a cidade, que é o caso dos alunos Xerente que estudam em Miracema e moram em Tocantínia. Eles fazem, às vezes, 40 km de bicicleta, diariamente, têm que passar pela balsa, é uma complicação. Os alunos Xerente que estudam em Palmas contam com uma van, paga pela Funai, que faz o transporte de Tocantínia a Palmas. Já em Tocantinópolis o problema é seriíssimo, muitos alunos Apinajés já deixaram o curso, a evasão lá foi grande em função dessa dificuldade com o transporte.

Para o gestor entrevistado 01, a principal demanda apresentada pelos indígenas cotistas refere-se ao valor da bolsa que estes consideram baixo. “Eles gostariam de poder acumular bolsa. Essa é a principal demanda.”

Um dos pedidos dos nossos alunos indígenas é que eles têm a bolsa menor em relação a outras regiões do país, tem regiões que pagam R\$ 800,00, R\$ 900,00, R\$ 500,00, então eles trouxeram uma referência pra gente e nós fizemos uma solicitação pra Funai pra entender essa dinâmica. No Paraná parece que tem um valor bem acima, então a gente quer entender porque o valor aqui é 300,00. Aí a gente descobrindo como é que funciona isso a gente pode tentar trazer pra cá, porque o custo de vida aqui é muito caro (GESTOR ENTREVISTADO 01).

Outra questão um pouco problemática, no entendimento do gestor entrevistado 01, é com relação à estratégia criada para a manutenção dos indígenas, que foi o GTI. O funcionamento da sala no *Campus* de Palmas, onde fica o GTI, tem sido complicado, segundo esse entrevistado, pela falta de alunos indígenas para ficar “tomando conta da sala”.

O problema é que muitas vezes a gente não consegue a quantidade de aluno pra ficar todos os turnos nesse GTI tomando conta da sala, porque lá tem equipamentos, e tem que ter toda uma responsabilidade. E aí uns reclama que tá fechado, que não tá na hora, a gente tem tentado dar uma dinâmica de manter os três horários funcionando. Mas em função de agora esses alunos não receberem mais uma bolsa específica [estágio] que era paga pela Universidade, essa bolsa nos

ajudava em várias questões, que além de ser um valor maior era um tempo maior e isso facilitava um pouco pra gente. *Como nós perdemos esses estágios pro GTI, ficamos só no Bolsa Permanência, aí nós tivemos mais dificuldades, porque a Bolsa Permanência tem isso, além de ser só quatro horas muitos optaram por ir pra projetos acadêmicos, projeto de professores e tal, e não ir para o institucional que é esse tipo de trabalho de atendimento, enfim... Então, em função disso, a gente acabou não tendo pessoas pra ficar os três horários.* Mas a gente tem conseguido resolver (GESTOR ENTREVISTADO 01, grifo nosso) .

Esse depoimento parece sinalizar para o fato de que a participação dos alunos indígenas no Programa Bolsa Permanência, na modalidade acadêmica, dificulta o andamento das atividades do GTI e que seria mais viável se os cotistas optassem pela bolsa institucional, que é voltada para o desenvolvimento de atividades administrativas, a fim de viabilizar o funcionamento da sala do GTI.

A fala desse entrevistado parece indicar que não há servidor da UFT atuando na sala do GTI, visto que são os próprios estudantes indígenas os responsáveis pelo espaço, o que gera dificuldades no que tange ao seu funcionamento. Questionamos, diante disso: o responsável pela sala do GTI não poderia ser servidor da universidade? A presença e apoio de um servidor da Instituição não seria um importante elo entre indígenas, gestores e professores no que tange às necessidades cotidianas dos cotistas?

Outro demanda apontada pelo gestor entrevistado 01 refere-se aos alunos indígenas que fazem curso integral, fato que dificulta o pagamento da bolsa, visto que esses alunos não dispõem de carga horária para cumprir as atividades relacionadas ao Programa Bolsa Permanência. A esse respeito expõe:

Outro problema que a gente enfrenta são os alunos de tempo integral. O que que acontece? O aluno da medicina, por exemplo, como é que a gente paga uma bolsa pra ele, seja de estágio ou de permanência, que ele precisa ter no mínimo quatro horas de atuação, que horas que vai ser essa atuação? Isso não é só uma questão do indígena é geral, todos os alunos de curso integral tem dificuldade de receber a bolsa e, levando em consideração que o aluno indígena tem mais dificuldade de aprendizado, o que que acontece, nas quatro horas noturnas ele vai repor, que hora ele vai estudar? Que hora ele vai desenvolver suas atividades? Essa é outra demanda deles, e como equacionar essa situação do aluno que tem período integral pra receber a bolsa que pra ele é muito importante. Nós já estamos pensando alguma coisa nesse sentido, uma delas é justamente propor um rodízio nesse atendimento do GTI noturno. Porque ele vai tá ali estudando mas ele vai dar o atendimento pra quem tá ali. *Mas precisa ter alguém responsável pra cuidar da sala* (GESTOR ENTREVISTADO 01, grifo nosso).

A fala do gestor entrevistado 01 parece sinalizar para uma maior preocupação da Instituição com o cumprimento da carga horária do aluno indígena relativa à bolsa e com o funcionamento da sala destinada ao GTI, ficando para segundo plano o horário do aluno a ser

destinado aos estudos. Ou seja, parece ter importância menor o rendimento acadêmico do estudante, sobretudo aquele de curso integral, que, quase sempre, dispõe de apenas um período para realizar suas atividades acadêmicas extra-classes e conta com pouco, ou quase nenhum, tempo para desenvolver as atividades relacionadas ao Programa Bolsa Permanência.

Em relação ao Programa Bolsa Permanência, o técnico entrevistado 01 afirma:

[...] é claro que a gente vê que ainda tem *algumas deficiências quanto à questão da própria aceitação desse bolsista, que não é muito pela questão da formação, da contribuição que a gente tem que dar enquanto universidade, mas é mais pela mão-de-obra*, esse é o grande desafio do bolsa permanência que a gente precisa tá atuando, essa questão educativa mesmo, qual o papel do Bolsa permanência? *Além de educativa a contribuição para a permanência, não só como mão-de-obra pra instituição. Não só no sentido do aluno dar uma contrapartida no trabalho, mas no sentido de assisti-lo e dar uma contribuição pra formação dele, na sua área.* Esse foi o ponto positivo. Agora como ponto negativo eu acho que faltou planejamento, faltou uma equipe técnica pra tá montando essa questão dos critérios, do acompanhamento, que não teve, por isso que nós tivemos tantos problemas como estamos tendo ainda (grifo nosso).

O técnico entrevistado 01 afirma que tem sido feito um trabalho de sensibilização no sentido de flexibilizar o cumprimento da carga horária dos estudantes cotistas no Programa Bolsa Permanência no *Campus* de Palmas e que “alguns setores têm contribuído, outros não”. Na opinião desse entrevistado “deveria ter uma forma de atendimento diferenciado pra eles e não dessa forma como está sendo, é uma outra cultura, sem falar da dificuldade que esse aluno tem de aprendizagem, é bem maior. Então pedir pra esse aluno desenvolver 20 horas semanais às vezes dificulta pra ele até a própria aprendizagem” (TÉCNICO ENTREVISTADO 01).

A esse respeito, o técnico entrevistado 02 afirma que tem existido uma cobrança muito forte sobre o indígena participante do Programa Bolsa permanência:

alguns técnicos coordenadores de setor onde o indígena tá trabalhando pelo programa Bolsa Permanência me procuram alegando que esse aluno tá desmotivado, desinteressado, *não tá atendendo a expectativa do setor.* [...] Eu tento conversar com esse profissional e mostrar pra ele que ele precisa levar em conta a condição do aluno indígena, a cultura e a história de vida dele. Que ele não pode querer que esse indígena seja um “bolsista modelo”, que entenda tudo de informática, e redija bem, porque é um processo, é preciso entender as dificuldades que esse aluno têm na própria formação até mesmo no relacionamento. *Que nós não podemos exigir tanto dele* (grifo nosso).

Ainda segundo esse entrevistado, alguns alunos indígenas têm reclamado da carga horária da bolsa, e o procuram para dizer:: “olha eu tô tendo algumas dificuldades, por exemplo, eu tenho que trabalhar todo dia quatro horas, as vezes eu tenho prova e às vezes eu

não venho, aí eu noto que o pessoal do setor não gosta, o pessoal fica me olhando meio assim” [sic]. Sobre a vinculação com o programa de bolsas, o presidente 02 da Uneit afirma que os alunos devem estar vinculados a sua área de formação. Esse entrevistado entende que

[...] o que deve ser feito é arranjar a bolsa, o estágio na área que o aluno tá estudando pra melhorar a formação dos alunos. *Porque eles estão estagiando ou cumprindo horário da bolsa permanência, recebendo uma ajuda, mas fora da área dele, e isso não vai contribuir com essa formação* (grifo nosso).

Em relação à contrapartida dos estudantes para os programas de assistência estudantil, é oportuno que a Portaria Normativa nº 39/2007, que institui o Pnaes, determina no seu artigo 3º: “as ações de assistência estudantil serão executadas pelas IFES considerando suas especificidades, as áreas estratégicas e as modalidades que atendam às necessidades identificadas junto ao seu corpo discente.” Nesse sentido, o § 1º do mesmo artigo estabelece que “as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2007a, p. 01, grifo nosso).

Não queremos com isso, negar a importância da participação do aluno em atividades administrativas ligadas aos programas de assistência estudantil, visto que estas têm, também, o seu valor. Mas é preciso lembrar que se os estudantes têm interesse em participar do Programa Bolsa Permanência na modalidade acadêmica (pesquisa e extensão) isso não pode ser visto pela Universidade como um aspecto dificultador do funcionamento da sala do GTI, pois a contribuição dessas áreas na formação acadêmica será, sem dúvida, mais relevante. É necessário atentar, ainda, para a carga horária destinada a essas atividades, a qual não deve comprometer as demais atividades acadêmicas do aluno, sob pena de trazer prejuízos a sua formação, ao invés de fortalecê-la e melhorá-la, que, na verdade, é o objetivo da assistência estudantil. Dessa forma, como expôs o técnico entrevistado 01, é preciso repensar o papel desse tipo de programa uma vez que sua finalidade é contribuir para o sucesso acadêmico do aluno e não dificultar o seu desempenho nos estudos.

A respeito da participação dos alunos indígenas em programas de Bolsas, Lima (2007) cita o caso da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em que os alunos ficam obrigados a trabalhar em atividades administrativas, funcionando como mão-de-obra remunerada por “bolsas de trabalho”. Em razão disso, têm

“parte do seu tempo roubado da possibilidade de superar dificuldades de adaptação. A universidade não tem sido sensível aos pedidos de docentes envolvidos com o

acompanhamento dos alunos indígenas de que estes tenham a carga horária das bolsas voltadas para a sua própria formação e para trabalhos de ação afirmativa” (LIMA, 2007, p. 275).

Na nossa compreensão, a intensa cobrança quanto ao rendimento dos indígenas nos Programas de Bolsa da UFT está em consonância com o que expõe Mészáros (2008), ao afirmar que a educação vem sendo historicamente submetida à lógica do capital.

Nessa perspectiva, no caso da UFT, em razão do *déficit* de servidores, ocorre uma exploração da mão-de-obra do estudante, que, muitas vezes, assume tarefas que deveriam ser incumbidas ao servidor. Ou seja, o aluno acaba responsabilizando-se, por exemplo, pelo funcionamento de um setor (como é o caso do GTI, mencionado anteriormente) ou de uma atividade específica, o que subtrai boa parte do seu tempo a ser dedicado aos estudos e às atividades acadêmicas.

Segundo o técnico entrevistado 01, os alunos indígenas têm muitas demandas

[...] eles colocam de forma precisa essa questão pedagógica, que é o grande desafio aqui na universidade, que tem um grande peso. A questão do acolhimento deles aqui na universidade, a questão da integração, de ter jogos pra eles, a dificuldade do acesso ao transporte, tudo isso eles colocam, só que assim: isso é colocado pra gestão, mas a implementação de ações no sentido de atender essas questões até agora não foi feito.

O técnico entrevistado 02 menciona algumas dificuldades apresentadas pelos cotistas:

[...] outro bolsista já queixou-se do seguinte: da dificuldade dele em atender as exigência do curso, da dificuldade de acompanhar a turma, não tem monitores suficientes pra atender eles. Inclusive tem um aluno, se não me engano era do curso de Comunicação, que abandonou o curso por causa dessa dificuldade, ele era bolsista lá do *Campus*. Eles têm muita dificuldade com relação à moradia, eles falam que tem a moradia mas não tem a estrutura: alimentação, às vezes ele não tem dinheiro pra vim pra universidade, entendeu? Aí ele falta à aula, é muito difícil.

Na visão da Uneit, os alunos indígenas tem tido muitos problemas com relação à sua permanência na UFT, a exemplo da perda de bolsa, da dificuldade para visitar seus parentes e, por isso, a entidade vem batalhando dentro e fora da universidade para a manutenção dos indígenas, pois entende que a assistência estudantil para os indígenas ainda é precária. Nesse sentido, o presidente 02 da Uneit afirma:

[...] aqui na UFT [...] nós tivemos alguns problemas, alguns alunos também perderam a bolsa, mas conseguiram o retorno. Eles perderam por causa de problemas pessoais devido à viagens pra suas comunidades, eles ficam lá e perdem o prazo, porque eles só podem ficar fora do estágio da UFT durante uma semana, mas nós corremos atrás e foi resolvido. [...] *A política de cotas é muito interessante, mas o governo federal deveria olhar realmente pra comunidades indígenas e*

investir primeiramente na educação básica, como um princípio mesmo. Muita coisa precisa ser melhorada, acho que a bolsa de 300,00 é pouca, porque o custo de vida aqui é muito alto, o aluguel, o transporte, a alimentação. Acho que da parte da saúde também precisa ter dentista, médico, porque as vezes o aluno adoece não tem pra onde ir, não sabe o que fazer (grifo nosso).

O presidente 02 da Uneit compreende que uma das principais dificuldades do aluno indígena é a questão pedagógica, pois, os indígenas, em geral, têm dificuldade de participar, em razão, muitas vezes, do preconceito sofrido. Cita ainda dificuldades relacionadas à cópias (*xerox*), *tonner*, impressão de trabalho, além da casa do estudante indígena e a manutenção dos alunos na casa.

Outra dificuldade é com relação a material, *xerox*, *tonner* e outras coisas que precisamos, a gente pede pra UFT através do GTI, mas o atendimento por parte da UFT geralmente demora muito. *Agora mesmo, nós estamos há dois meses sem tonner para imprimir os trabalhos da faculdade, a gente tá pagando do bolso pra imprimir nossos trabalhos, mas é difícil. [...] A questão da casa do estudante cedida pela Seciju também é um problema, tem mais ou menos 15 estudantes, é muita gente, tá muito apertado, a casa não comporta bem todo mundo. E a gente tá esperando a chegada de mais pessoas lá que passaram no vestibular. Não sabemos como vai ser no ano que vem. [...] Muitas vezes é difícil, quando o gás acaba os alunos passam duas semanas sem gás, aí muitos comem fora, quando podem, isso é muito difícil. Pra alguns é mais complicado. Tem que esperar a bolsa sair pra poder comprar (grifo nosso).*

Segundo o presidente 01 da Uneit, a maior dificuldade que o indígena encontra para permanecer na universidade está ligada à moradia e transporte

A questão da casa hoje é incerta, continua sem auxílio transporte e assistência à alimentação. A Setas é que fornecia a cesta básica, só que parou [...] O ex-secretário que atendia nós saiu, falou que ia atender somente seis meses no ano passado, hoje eu não sei como está [...] Os que moram na casa do estudante do governo do Estado eu não sei como está, eu não tenho acompanhado, não tenho acesso.

Fica evidenciado, nos dois depoimentos, acima a insegurança dos estudantes indígenas quanto à garantia de habitação, a precariedade das condições de moradia, a falta de materiais para o estudo e dificuldades quanto ao suprimento de demandas de ordem alimentar e de locomoção, o que sinaliza para o fato de que a existência de uma política de permanência que leve em conta as demandas básicas dos estudantes indígenas ainda é um grande desafio para a UFT.

4.3.4 As cotas na UFT e a articulação intra e extra-institucional

Dentre muitos fatores que devem ser considerados para o bom desempenho de uma política ou programa social, inclui-se a articulação que deve ser estabelecida, interna e externamente⁴⁶, entre diversas áreas, setores, instituições e profissionais afins.

Quanto à articulação interna mantida entre o órgão responsável pela assistência estudantil da UFT e as coordenações de curso, nove estudantes responderam que falta articulação, quatro alunos declararam que esta ocorre parcialmente, três alunos, no entanto, afirmaram que há articulação entre esses setores, que se dá às vezes por intermédio de alguns professores. Enquanto um aluno afirmou que essa articulação “é feita de forma tímida, ainda não eficaz, nem sabem, com certeza, quantos alunos indígenas estudam e como seja sua realidade.” Três estudantes não responderam a essa pergunta.

Em relação ao GTI, o técnico entrevistado 01 afirma que não se tem conseguido internamente manter uma articulação constante, pois a troca entre os setores participantes ocorre apenas na reunião mensal, e que não existe participação das coordenações de curso, apenas da Prograd e outros setores da UFT. Segundo esse entrevistado, na reunião são apontadas as demandas, as reivindicações, “[...] mas depois da reunião a coisa fica fragmentada, cada um faz sua parte sem conexão. Lá é assim: você vai fazer isso, você aquilo, mas no dia-a-dia, não tem esse diálogo, essa troca, é só na reunião mesmo.” Esse entrevistado compreende que “a política de cotas da UFT precisa avançar: tem que ter uma mudança radical a começar internamente pela instituição, porque é complicado tentar sensibilizar os outros se você mesmo não acredita, não defende aquilo.”

Nessa mesma direção, o professor entrevistado 03 afirma:

Acho que nós precisamos pensar a política de cotas uma vez que a população indígena brasileira cresce e a presença dela na universidade vai crescer, conseqüentemente, e aí temos muito a fazer. Será que vamos continuar fazendo de conta que essa presença não existe, ou “tampando buracos todos os dias?” [sic] Ou vamos assumir que somos uma universidade que adotou cotas que é uma coisa que precisa ser muito pensada, muito discutida.

O técnico entrevistado 02 expõe também que dentro da universidade “[...] não existe essa articulação, não tem esse diálogo [...] as coisas chegam apenas de forma pontual, não existe um trabalho sistemático de acompanhamento desse aluno que envolva professores, coordenadores, gestores e técnicos.”

⁴⁶ Em razão dos prazos estabelecidos pelo curso de mestrado e, sobretudo, das limitações de tempo da pesquisadora não foi possível envolver na pesquisa instituições externas à UFT.

Sobre essa articulação interna, o professor entrevistado 01 declara:

[...] quando nós visitávamos os *campi* nós buscávamos o envolvimento dos alunos com essa questão. Foi muito difícil, foi muito trabalho. Da parte das coordenações de curso para com a Rededu não existia isso. Vinham alguns professores para fazer reclamações nos corredores, pra criticar, pra dizer: olha, vocês aprovaram políticas de cotas mas os indígenas não conseguem acompanhar os outros estudantes não indígenas, eles têm várias dificuldades, nós estamos agora enfrentando esse problema. Tipo assim: jogaram, abriram as portas e que agora eles tinham que conviver com esses estudantes diferentes, e que na avaliação deles não conseguiam acompanhar os demais, mais nesse sentido, e não de alguma proposta.

Na visão do professor entrevistado 03 não há articulação entre o GTI e os professores. Este cita uma visita que a Proex e o GTI fizeram aos *campi* no sentido de mobilizar os professores a se envolverem e apoiarem os estudantes indígenas. Ressalta que apenas no curso de Pedagogia (*Campus* de Palmas); nos cursos de Serviço Social e Pedagogia (Miracema); e no curso de Ciências Sociais (Tocantinópolis), ocorreu certa abertura das pessoas em relação à política de cotas. No que tange ao curso de Medicina, afirma ter notado uma preocupação da parte do coordenador com o fato de que “os alunos indígenas de Medicina precisam compreender que vão lidar com ribeirinhos, com quilombolas, com indígenas. “[...] Aí eu percebi uma abertura das pessoas nesse sentido, daí a envolver professores é outra história”.

Para o gestor entrevistado 01, a articulação entre o GTI, Uneit, coordenações de curso, professores, gestão da UFT ainda é muito reduzida. No que tange à articulação externa, está sendo discutido um termo de cooperação entre a Funai para que sejam trabalhados projetos em comum.

*Com coordenações de curso acho que ainda tá muito desarticulado, não há uma proposta de aproximação do GTI com as coordenações de curso, com os professores também não, agora com a gestão da UFT sim porque a gente trouxe um pouco pra gente essa responsabilidade. Nem todos os setores participam, nós temos representantes dos indígenas, representantes da Prograd, da Proest e da Proex, ou seja, das pró-reitorias que estão mais ligadas à questão. Agora eu acho que seria muito interessante se nós pudéssemos envolver, por exemplo, o diretor de *campus* na discussão, isso é uma questão que nós podemos, já havíamos pensado em incorporar o diretor de *campus* na discussão, porque ele vai pro conselho do *campus* que tá ligado aos coordenadores, pelo menos nas reuniões semestrais, porque muitas das demandas tem a ver com a questão do *campus*, como vai levar aquela questão, as vezes é uma sala, enfim, nós estamos trabalhando nesse sentido (GESTOR ENTREVISTADO 01, grifo nosso).*

Já o gestor entrevistado 02, mesmo alegando falta de conhecimento mais aprofundado sobre tal articulação, entende que esta “está em construção e as perspectivas são as melhores possíveis [...]”. Com relação às coordenações e professores diz: “eu acredito estar

acontecendo da melhor forma possível também, mas não tenho conhecimento direto.” Afirma que existe articulação entre a UFT e as instituições externas ligadas à questão indígena, pois a UFT é bem “entrosada com a Seduc e com outras instituições [...]” .

A esse respeito, contrariamente, o gestor entrevistado 01 afirma:

[...] com os setores externos estamos assim: com esse termo já bem amarrado, estamos só aguardando a agenda do presidente da Funai, do reitor e a minha pra gente fazer a assinatura desse termo que foi construído ao longo desse ano todo. Com a Seduc eu acho que tá mais afastado do que estava com a Funai porque a gente foi aproximando muito mais facilmente da Funai. Da Seduc a gente teve uma certa dificuldade de retorno pra todos os convites que foram feitos, a gente tem tido um pouco de dificuldade nessa articulação. Mas também é uma das metas dentro da política que é melhorar essa relação externa pra melhorar a permanência do aluno na universidade.

Se, por um lado, o gestor entrevistado 01 afirma existir articulação no âmbito da gestão da UFT em relação aos indígenas, a fala do gestor entrevistado 02, por outro lado, sinaliza para a existência de um distanciamento entre o órgão institucional responsável pela assistência estudantil na UFT (Proest) e o GTI responsável pelo acompanhamento dos estudantes indígenas. Quando perguntado sobre as principais demandas dos estudantes indígenas relacionadas ao acesso e à permanência na universidade o gestor entrevistado 02 declarou:

[...] na verdade eles discutem mais através do GTI, com a Pró-Reitoria de Extensão e a Diretoria de Assuntos Comunitários. *Nós acompanhamos a distância, não tanto a distância porque nossa Pró-Reitoria é de Assuntos Estudantis, mas nós não queremos também entrar na seara da nossa colega [...]* Nós acompanhamos com certo distanciamento. As demandas são apresentadas pra Proex, às vezes vêm conversar conosco por uma questão de respeito, justamente a competência. Mas aí a gente diz, olha: por favor, converse com a diretoria de assuntos comunitários[...] (GESTOR ENTREVISTADO 02, grifo nosso).

A declaração do gestor entrevistado 02 nos leva a questionar se as pró-reitorias da UFT estão, de fato, empenhadas e articuladas no que tange ao acompanhamento dos estudantes indígenas e da sua permanência na Instituição. Fica implícita na fala desse gestor uma preocupação excessiva em não interferir no trabalho da Proex a ponto de sinalizar que a responsabilidade com o indígena seria apenas desta Pró-Reitoria, demonstrando um claro desconhecimento em relação às demandas apresentadas pelos cotistas.

No entendimento do presidente 02 da Uneit

[...] não existe diálogo com as coordenações de curso e a Proest. Só existe uma articulação entre a Uneit, o GTI e a Funai. A gente estava querendo fazer um mapeamento sobre os alunos, mas a UFT falou que o assunto é privativo, não pode ter acesso. A gente sempre está falando, perguntando se o aluno está indo bem. No

final do ano a Funai sempre quer saber como o aluno está. Mesmo se o aluno não passar a Funai não tira a bolsa, mas manda ofício pra Universidade pra saber por que o aluno não passou. Eu não sei se a Universidade responde isso, como que fica essa situação, eu realmente não tenho conhecimento sobre. Sei que o ano passado a Funai e a UFT reuniram, em Araguaína, para fazer tipo uma parceria. Acho que foi falado da monitoria, esse programa que tem aí. *A monitoria foi um pedido nosso, a gente estava com grande dificuldade pedagógica, por exemplo, em cálculo, Física e outras disciplinas também, aí nós pedimos e a UFT criou o Programa. Os alunos que estão entrando agora falam que a monitoria está ajudando nas dificuldades (grifo nosso).*

A parceria mencionada no depoimento acima parece que ainda não se concretizou, conforme matéria publicada no Jornal do Tocantins, de 09 de abril de 2010. Com relação às dificuldades financeiras vivenciadas pelos indígenas e a possibilidade de os alunos poderem acumular a bolsa da UFT (Programa Bolsa Permanência) e a bolsa da Funai, de acordo com a Proest o assunto está sendo discutido. “[...] A pró-reitora afirmou que a universidade está trabalhando neste assunto. Estamos tentando um acordo com a Funai. Um acordo de cooperação para juntarmos as duas bolsas, totalizando R\$ 600,00” (SOUZA, 2010, p. 7) .

Diante disso, fica evidenciado que, cinco anos após a implantação das cotas na UFT, a articulação entre os órgãos oficiais quanto à permanência dos indígenas na UFT, ainda é insatisfatória. As instituições envolvidas parecem vir executando ações de forma isolada, sem uma discussão coletiva mais aprofundada que permita a elaboração e execução de uma política efetiva de permanência, que explicita e defina responsabilidades, prazos, recursos, metas e formas de avaliação, com vistas a equacionar integralmente a problemática vivenciada por esses estudantes.

4.3.5 O aperfeiçoamento da política de cotas: o que pensam os participantes da pesquisa?

Para a maioria dos participantes, a política de cotas precisa ser revista pela Universidade no sentido de garantir a sua melhoria. Na opinião do professor entrevistado 01, é necessário que sejam estabelecidas parcerias externas para que a permanência dos indígenas seja assegurada e a política de cotas seja melhorada. Segundo esse interlocutor,

O acesso está garantido, agora a permanência só seria viabilizada com parcerias, porque como a universidade não se responsabiliza pela permanência, sem as parcerias não há como viabilizar a permanência, o que é uma coisa muito clara e muito concreta (grifo nosso).

Esse mesmo entrevistado entende que “[...] tem que pensar a médio e longo prazo. A casa do estudante que existe em Palmas ela não tem capacidade pra atender os estudantes indígenas, ela não consegue nem atender a demanda dos não-indígenas, que é muito grande”. E acrescenta: “[...] eu penso que pra se concretizar a permanência é vital a casa dos estudantes indígenas e, além disso, parcerias com os órgãos estaduais e municipais. Mas pelo menos a casa já seria de bom tamanho, porque a Proest tá oferecendo bolsa, tem monitoria, e tem o conexões dos saberes” (PROFESSOR ENTREVISTADO 01). Entretanto, o mesmo entende que a conquista da casa do estudante indígena vai depender da articulação do movimento desses estudantes junto à Funai e a outros órgãos.

Na visão do professor entrevistado 02, é preciso que as pessoas estejam dispostas a promoverem mudanças na política de cotas e isso requer um maior envolvimento da comunidade acadêmica. O professor entrevistado 03 afirma que o sistema de cotas é muito importante para os povos indígenas, mas é preciso que haja disposição para o diálogo no interior da universidade, ou seja, é necessário abrir um canal que possibilite esse espaço para troca entre os saberes.

O sistema de cotas é importante para que esses povos historicamente excluídos desse saber possa ter acesso a ele, para poderem entender como devem dialogar conosco, quais são os parâmetros com os quais nós lidamos? Os resultados dessa produção da ciência chega na vida deles: construção de usinas, de projetos, de cidades, eles estão sendo pressionados. Então eles precisam conhecer os mecanismos dessas ciências para que eles possam até dizer: olha essa ciência está destruindo a vida, porque é isso que eles vêm dizendo. Mas se não abrimos essa possibilidade de diálogo, de escutar o indígena, as populações ribeirinhas, quilombolas, nós nunca vamos fazer o que é importante no sistema de cotas que é o diálogo. Isso só vai acontecer se abrimos os nossos ouvidos, se nos colocarmos numa postura de ouvir o outro no sentido de alteridade, no sentido antropológico da palavra. E a disposição de ouvir implica em abrir mão de verdades absolutas, se isso não acontecer não vamos conseguir ouvir ninguém. Então nós precisamos abrir essa possibilidade de diálogo.

Observando o depoimento acima, e, levando em conta o entendimento de Mészáros a respeito da educação emancipadora, surge a indagação: Na sociedade capitalista há interesse em promover uma educação dialógica? Contrariando uma formação pautada no diálogo, na crítica, no respeito ao outro, esse modelo de educação existente não acaba servindo ao processo de internalização do capital, principalmente quando o usuário dessa educação não consegue entendê-la? Por que o descaso, isso não seria próprio do sistema? Viabilizar uma educação emancipadora vai contra os ideais do liberalismo/ neoliberalismo: liberdade, igualdade de oportunidade e não de condições, individualismo, democracia representativa e propriedade, fundamentos presentes na concepção do Estado liberal discutida por Fiori (1997) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2003).

Para o professor entrevistado 03, na UFT “existe uma proposta de acolhimento, mas não existe uma política institucional de acolhimento pra esse saber indígena, essa alteridade, pra esse trânsito de saberes, que é o ideal, mas não existe. Porque nós temos muito a ensinar, mas temos, também, muito a aprender [...]”, pois os indígenas têm muito a dizer, sua presença é enriquecedora e a universidade deve saber aproveitar isso.

A universidade precisa pensar coletivamente o sistema de cotas, precisa articular esse sistema de cotas com os povos indígenas, com as instituições, o Estado, a Secretaria, que é uma necessidade, mas, fundamentalmente, é necessário estabelecer um diálogo interno primeiro (PROFESSOR ENTREVISTADO 03).

Na visão do gestor entrevistado 01, ainda é preciso avançar muito em relação à assistência estudantil aos indígenas, que não deve se resumir apenas a auxílio financeiro.

Não é somente o pagamento de uma bolsa permanência, porque a assistência estudantil não é bancar entre aspas o aluno, porque tem uma série de ações que precisam ser trabalhadas. E principalmente o entendimento de que o aluno dentro de uma universidade, você dar uma assistência significa você projetar o aluno dentro do campo da universidade, quer dizer, o conhecimento que ele precisa ter da universidade, projetar esse aluno dentro da sua área do conhecimento, através da participação em congressos, de seminários, dos eventos da área, o que ele tá fazendo dentro desse campo científico? Outra coisa são os movimentos culturais, os movimentos sociais e desportivos, tudo isso faz parte de uma assistência estudantil que vai agregar valor a esse estudante. Eu acho que aí nós precisamos avançar um pouco nesse sentido.

O gestor entrevistado 01 percebe, ainda, a necessidade da realização de um diagnóstico sobre o aluno indígena que está entrando na UFT para conhecer melhor a sua realidade, além de acompanhá-los após o ingresso, pois, a partir disso será possível avaliar determinadas questões. Nesse processo, afirma esse entrevistado, será muito importante ouvir os estudantes, assim como ouvir, também, os professores que apontarão as dificuldades encontradas contribuindo, assim, para a melhoria da política.

Compreendemos que, para além da realização de um diagnóstico visando conhecer a realidade dos alunos indígenas, a principal questão que se coloca em relação à formação no âmbito da universidade brasileira diz respeito à postura político-pedagógica e educacional adotada pela universidade que distancia-se de uma perspectiva transformadora e emancipadora. Isso se deve à cultura e à concepção de educação que orientam a universidade, que tem por base a reprodução, a adaptação, a integração à lógica mercadológica, portanto, trata-se de uma educação reprodutora e reprodutivista.

Essa concepção de educação é fruto do modelo de universidade operacional, gerenciada nos moldes das empresas, que executa as ordens mercadológicas, e não de uma

universidade crítica, que pensa a si mesma, a sociedade e o tipo de homem que pretende formar, conforme apontado por Chauí (2001). Assim, praticamente desaparece a dimensão política que enaltece a participação e a orientação histórica forjada pelos sujeitos coletivos. Desse modo, os estudantes, inclusive as minorias, terão de adaptar-se à lógica do mercado, e não o contrário, ou seja, uma adaptação da universidade, que leve em conta as necessidades sociais e também respeite as diferenças.

Em face do que argumentam Chauí (2001); Ristoff (2002) e Mészáros (2008), bem como do conteúdo dos documentos analisados relativos à instituição pesquisada, podemos inferir que a política de cotas da UFT foi implantada a partir de uma concepção e lógica gerencial, mercadológica, focada em aspectos pragmáticos e quantitativos, portanto, subordinada aos interesses imediatistas e pontuais, coadunando com a dinâmica do sistema de reprodução do capital.

Trata-se da oferta de ingresso diferenciado que contrasta com a falta de uma política de permanência adequada, capaz de favorecer uma participação integral dos alunos nas atividades acadêmicas, políticas, científicas e culturais no sentido de possibilitar uma formação profissional e cidadã, visando uma participação social e política ativa na sociedade. Portanto, ao atender de forma pontual, fortuita e sem planejamento as demandas dos estudantes cotistas, não assegurando aos estudantes uma perspectiva de formação emancipadora, a UFT acaba reforçando a lógica de uma educação subserviente aos interesses do mercado, em que a formação possui caráter predominantemente profissionalizante, desconsiderando as dimensões cidadã e humana apontadas pelos autores acima mencionados.

Para o presidente 02 da Uneit as cotas são uma grande oportunidade para os indígenas, mas

[...] deve ser melhorado o sistema de acesso, a entrada do aluno que precisa ser repensada, precisa esclarecer melhor o sobre curso, o objetivo. Porque muitos colegas entram sem saber o que é o curso, aí desiste e muda. Acho que a gente precisa que os professores, o próprio reitor, pró-reitores levem essas informações pra comunidades indígenas, porque isso ajudaria muito na escolha certa do curso (grifo nosso).

Esse entrevistado ainda percebe a necessidade de melhorar a política de assistência estudantil aos indígenas da UFT e afirma que a entidade têm se mobilizado nesse sentido.

É como a gente sempre tem dito: a UFT não tem uma política de permanência para os estudantes indígenas. Então agora nós fizemos uma grande reivindicação pro MEC, não só do Estado do Tocantins, mas de vários estados brasileiros, exigindo que o governo olhe a situação das populações indígenas nesse sentido. O governo tem que olhar na base, é lá que está o problema, se a escola indígena for bem preparada, os professores bem formados, os alunos virão de

lá bem preparados pra universidade, prontos pra enfrentar as dificuldades, acho que é por aí que a coisa acontece (PRESIDENTE 02 – UNEIT).

Na visão do presidente 01 da Uneit “[...] a entidade tem que se manifestar, mas a UFT precisa construir essa política de permanência dos alunos. Eu sou favorável às cotas, mas é preciso que tenha manutenção total para os alunos indígenas. Tem muita gente aí que os parentes estão desempregados, aí fica muito complicado.”

O aluno 07 argumenta que a inclusão do indígena na universidade é um debate que ultrapassa o mero acesso e envolve a discussão e amadurecimento da proposta das cotas, o que requer o seu acompanhamento constante e a clareza de onde se pretende chegar.

Acessar a universidade pelas cotas é ser inserido em um debate que vai muito além desse acesso. É preciso acompanhar esse estudante e conectá-lo no momento em que estamos, no amadurecimento da proposta a que chegamos. Todo processo que rompe com o normal, como é o caso da cota, precisa de acompanhamento, de entendimento a que tudo isso nos levou e ainda vai nos levar. Vencer nos grandes centros (profissionalmente) é como ir em busca da caça na floresta, é preciso percepção, atenção, oportunidade, ousadia, coragem... e isso, temos de sobra (ALUNO 07, grifo nosso).

Sobre a criação da política de cotas, mesmo reconhecendo a sua importância, fica explícita na fala do presidente 02 da Uneit a necessidade de melhorar a educação básica, ou seja, investir em políticas universais, a fim de que os indígenas tenham condições de adentrar à universidade de forma mais preparada. Políticas de emprego, também, são imprescindíveis, visto que o desemprego afeta as condições de estudo e de permanência dos estudantes indígenas, como aponta o presidente 01 da Uneit.

Desse modo, articulados às políticas de ação afirmativa, compreendemos serem necessários maiores investimentos em outras áreas sócias como emprego, educação básica, saúde, habitação, dentre outras, sem esquecer, no entanto, o processo de avaliação e acompanhamento sistemático dessas políticas, a exemplo das cotas nas IES públicas.

Na visão do aluno 08, a UFT precisa melhorar a permanência, porque “[...] os alunos sofrem demais com a falta de comida e necessidades básicas”. Nesse sentido, o aluno 14 reforça que é preciso que “a universidade crie um programa de permanência, porque o difícil não é o aluno entrar na universidade o difícil é ele permanecer”. Para o aluno 15 a UFT necessita “criar um programa para incentivar a cultura dos povos indígenas e o acompanhamento da iniciativa dos pesquisadores indígenas para produzir mais conteúdos e que os povos indígenas tenham visibilidade na realidade vivida nas suas terras indígenas”.

O técnico entrevistado 02 percebe a necessidade da criação e implementação de um espaço multidisciplinar de assistência ao estudante, que faça um trabalho articulado com as coordenações de curso, professores e gestão. Afirma que o aluno, sobretudo o indígena, fica perdido e não sabe onde recorrer visto que não tem um espaço de referência dentro da Universidade no que se refere à assistência estudantil, de uma forma geral.

Então precisa de um espaço dessa natureza com profissionais pra ir ao encontro desse aluno quando ele entra na universidade, pra identificar quem é ele, qual é sua realidade, quais são suas demandas. Porque tem profissional atuando com algumas demandas nessa área em alguns setores, cada um na sua caixinha, sem articulação nenhuma. Isso torna o trabalho mais difícil e não é o aluno que tem que descobrir isso. Então eu acho que o aluno precisa ter esse espaço de referência na área da assistência estudantil dentro da universidade. *Você chega no GTI não tem um profissional pra você tratar, pra discutir sobre a realidade desses indígenas, o aluno fica ali sozinho, não tem ninguém pra orientar ele.* Às vezes tem problemas relacionados à questão de bolsas, tem alunos que tem problema de saúde, problema visual, problema odontológico, *problema com bebida, com drogas, a gente tá tendo problemas nesse sentido. Tem um aluno que abandonou o curso porque estava com problemas com o álcool. Tentei várias vezes falar com ele, mas não foi possível.* Se nós tivéssemos uma política de assistência estudantil estruturada teríamos encaminhado esse aluno para as instâncias devidas, mas eu acho que a gestão da UFT sequer tomou conhecimento disso. Então é preciso ter esse atendimento integral e articulado, num espaço específico pra isso, porque ele vai saber que ali ele vai encontrar profissionais de diversas áreas que vão poder encaminhar o problema dele, até mesmo encaminhar esse aluno pra atendimento na rede de saúde pública. Enfim, eu acho que isso é urgente (grifo nosso).

Na contramão do que apontaram os demais participantes, o gestor entrevistado 02 não vê problemas com a política de cotas da UFT, sobretudo no que tange à atuação da Universidade, e entende que a melhoria dessa política dependerá da participação dos estudantes indígenas.

Eu acredito que para o momento está muito bem, acredito que é necessário que a comunidade indígena se manifeste, tanto a comunidade estudantil indígena, como as comunidades das quais são oriundos nossos acadêmicos indígenas, devem se manifestar sobre o que estão achando, o que eles querem, se há uma necessidade maior, mas até aqui eu tenho percebido como boa. O ideal é ouvir os próprios indígenas com relação a isso daqui. Acho que seria interessante que houvesse sempre da Proex, no caso, que trabalha diretamente com eles, e deve estar fazendo, eu tenho certeza, que é estimular o debate, a discussão (grifo nosso).

Apesar do que expõe o gestor entrevistado 02, a opinião da maioria dos demais sujeitos aponta para outra direção, ou seja, para o fato de que os estudantes indígenas têm se manifestado e exposto suas necessidades para a Universidade, entretanto, essas demandas não tem sido atendidas de forma adequada e em sua totalidade.

Contrapondo o depoimento acima com a visão dos demais participantes cabe indagar: as dificuldades de permanência dos indígenas não estão relacionadas à falta de recursos destinados a essa finalidade, à falta de planejamento da universidade quanto às cotas e à falta de articulação entre os órgãos oficiais envolvidos?

Conforme mencionado anteriormente por autores como Sposati (2004) e Couto (2004) as políticas sociais brasileiras têm assumido na atualidade um caráter reducionista, focado em situações-limites, em conformidade com as premissas neoliberais que embasaram as reformas no Brasil a partir de 1990. Diante disso, cabe às instituições administrar os poucos recursos existentes, focando sua atuação nas situações extremas, de forma pontual e fragmentada, como vem ocorrendo na UFT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção do presente estudo foi apreender, a partir de uma abordagem qualitativa, a concepção de inclusão subjacente à política de cotas da Universidade Federal do Tocantins e as implicações para a permanência dos estudantes indígenas.

Para situar o estudo empírico, fez-se necessário compreender, numa perspectiva historicamente contextualizada, a emergência das políticas de ação afirmativa e como estas foram absorvidas pelo governo brasileiro a partir da intensificação dos debates em torno do binômio exclusão-inclusão. Destacamos o processo de redemocratização da sociedade brasileira e a luta das camadas populares pela conquista e ampliação de direitos, dentre estes a educação, inclusive para os povos indígenas.

Tais conquistas foram contrapostas, na década de 1990, pelas reformas neoliberais no âmbito das políticas públicas brasileiras que levaram a uma alteração do papel do Estado no campo social. Em meio a esse processo, as políticas sociais vêm assumindo um caráter de focalização e é nesse contexto que as ações afirmativas ganham maior espaço e passam a constituir alternativas para viabilizar o acesso das minorias aos bens e serviços públicos socialmente produzidos, os quais historicamente lhes foram negados.

Essas reformas vinculam-se à crise dos anos 1970, vivenciada mundialmente pelo capital, o que desencadeou profundas alterações no sistema econômico-produtivo, exigindo, assim, a redefinição do papel do Estado e a reforma das políticas sociais públicas. Nessa perspectiva, a retomada dos ideais liberais, travestidas de novo (neoliberalismo) vai exigir a diminuição do atendimento do Estado no que tange às necessidades sociais. Diante disso, o mercado passa a definir as condições e a forma de equacionar os conflitos sociais, responsabilizando-se pelas regras e formas de distribuição de bens e serviços necessários à sobrevivência dos diversos segmentos da classe trabalhadora, dentre estas a saúde, educação, habitação, transporte, previdência etc.

Com o aumento da competitividade, a ampliação do desemprego e a transformação dos direitos sociais em serviços, a serem comercializados pelas empresas, a promessa de igualdade, liberdade e propriedade, defendidas pelo neoliberalismo, limita-se a um mero formalismo retórico, resultando, assim, no aprofundamento das desigualdades sociais. Apesar de as ações afirmativas resultarem das lutas das minorias pelo acesso a direitos e terem surgido há mais de quatro décadas, é na perspectiva das proposições neoliberais da Terceira Via, formuladas por Antony Giddens, que as políticas focadas em demandas de raça,

gênero e etnia ganharam maior espaço na agenda do Estado nos últimos anos, em detrimento das políticas universais, direcionadas às necessidades mais gerais dos trabalhadores.

Se de um lado as políticas de ação afirmativa contribuem para a inclusão das minorias no sistema educacional e no mercado de trabalho, dentre outras áreas, por outro lado, (sobretudo no campo do trabalho), tais políticas vêm sendo utilizadas como instrumento para ampliar a lucratividade das grandes empresas, resolver demandas de gênero e raça relativas às desigualdades no trabalho e estimular o rendimento e a dedicação de seus profissionais, visando à qualidade da produção e à melhoria da competitividade das empresas no âmbito do mercado. Nesse sentido, as ações afirmativas têm servido, também, à manutenção e reforço da lógica exploratória do capitalismo que, na sua essência, é causadora das desigualdades.

Tomando-se como exemplo o caso do Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, no contexto das reformas neoliberais adotadas, ficou patente que as chamadas políticas de inclusão ou de ação afirmativa constituem a principal alternativa para o enfrentamento das desigualdades, em nome do princípio básico de equidade social. Sob a orientação e acompanhamento dos organismos multilaterais, o Estado vem implantando políticas sociais com foco nas necessidades mais prementes da população para minimizar, por exemplo, a pobreza extrema e corrigir em parte as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Levando em conta as reformas mencionadas, analisamos o acesso à educação superior nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, considerando as políticas de assistência estudantil em face do debate acerca da democratização da educação superior pública e da permanência das camadas populares nas instituições de ensino superior.

Convém, entretanto, destacar que o acesso à educação superior, por parte das camadas populares brasileiras, passa a ser assegurado, também, a partir das pressões de segmentos organizados da classe trabalhadora, inclusive as minorias, no contexto da redemocratização da sociedade brasileira. A expansão desse nível de ensino se deve, ainda, às demandas por mão-de-obra qualificada para atender às exigências do mercado de trabalho, a partir da década de 1990.

Conforme mencionado, as reformas enfraqueceram e reduziram as conquistas sociais inscritas na Constituição de 1988. A educação superior, por exemplo, foi submetida a uma política de privatização intensa, além da redução dos recursos para o financiamento das IFES, dentre outras mudanças, que trouxeram diversas perdas nessa área.

Contudo, há que se considerar que, no âmbito da educação superior, o governo de Lula da Silva (2003-2010) vem fazendo um esforço no sentido de aumentar a oferta de vagas

em instituições públicas, mediante a execução das políticas de ação afirmativa, que proveem oferta de vagas nas universidades federais para minorias raciais, étnicas e egressos de escolas públicas. O Programa Universidade para Todos (Prouni) também tem sido uma forma de distribuir bolsas de estudo para a inserção de estudantes em universidades privadas. Destacam-se, ainda, a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a criação de novas universidades federais, a ampliação da rede federal de educação tecnológica e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e a criação e implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Entretanto, é preciso considerar, também, que as instituições de ensino privadas tem se expandido, consideravelmente, nesse governo.

Não obstante, o grande desafio que se coloca face à proposta de inclusão dos chamados *excluídos* é promover uma política de permanência em conformidade com suas necessidades, além de mudanças de postura e de atitude no interior das instituições de ensino, rompendo com práticas preconceituosas e excludentes que ainda permeiam esses espaços. Esta constitui, sem dúvida, uma exigência básica para promover a inclusão efetiva de populações historicamente excluídas e assegurar-lhes uma formação de qualidade.

O estudo teórico revelou que as desigualdades sociais, econômicas e culturais resultam da lógica contraditória do capitalismo que se reorganiza continuamente para garantir seus patamares de lucratividade almejados, *vis a vis* as crises intrínsecas que enfrenta para se desenvolver. Esse processo requer modificações na estrutura e no papel do Estado, na qualidade de suporte essencial do capital. Tais modificações incidem, principalmente, sobre as políticas sociais, que, também, estão subordinadas à lógica do sistema econômico.

Essa discussão mais geral nos forneceu subsídios para analisarmos a política de cotas da Universidade Federal do Tocantins visando apreender a concepção de inclusão a esta subjacente e suas implicações para a permanência dos estudantes indígenas.

A análise dos diversos documentos relativos à política de cotas da UFT, acrescida das declarações da maioria dos participantes, nos permitem afirmar que, no processo de formulação das cotas na UFT, a universidade primou, sobretudo, pelo acesso dos estudantes indígenas, no entanto, a permanência desses alunos tem sido insuficientemente levada em conta. Apesar de a questão da permanência dos indígenas na UFT ter perpassado os debates da Comissão Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (Ceppir), não foram definidas ações concretas de assistência a esses estudantes. Sendo assim, a permanência dos indígenas ficou em segundo plano, passando a depender da iniciativa de um núcleo de estudos e pesquisas da Instituição e não do órgão responsável pela assistência estudantil na Universidade, à época, a Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE).

Os documentos revelaram que a preocupação com a inserção e a permanência dos indígenas centrou-se, principalmente, no ano de 2005, quando os primeiros aprovados pelas cotas ingressaram na UFT. Os estudos feitos pela Ceppir não visualizaram o impacto da política na universidade a médio e a longo prazo. A pesquisa documental evidenciou, ainda, o parco envolvimento da comunidade acadêmica no que se refere ao processo de formulação da política de cotas na UFT. Como expressam as atas e o relatório final dos trabalhos da Ceppir, a participação da comunidade universitária deu-se por meio da representação dos segmentos internos, mas a comunidade universitária, em geral, não participou do debate. Não se contou, tampouco, com a participação da Fundação Nacional do Índio (Funai). No caso da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), mesmo essa instituição tendo participado da composição da Ceppir, após encerrados os trabalhos dessa Comissão, a UFT vem tendo dificuldades em manter essa articulação, o que cria empecilhos quanto à garantia de condições de permanência aos indígenas, de acordo com suas necessidades. Essa desarticulação ocorrida no processo de formulação da política de cotas explica, na nossa compreensão, parte das dificuldades ainda enfrentadas pela UFT, cinco anos depois, no sentido de garantir uma política, efetiva, de permanência aos estudantes indígenas. Tal dificuldade se explica, também, pelo caráter focal e fortuito que as políticas sociais vêm assumindo na atualidade, na perspectiva do que propõe o neoliberalismo.

O acesso dos estudantes indígenas à UFT, por meio das cotas, constitui-se, também, um desafio, visto que o índice aprovação no processo seletivo do vestibular tem sido aquém do esperado, notadamente em razão das lacunas da formação secundária que impedem os indígenas de alcançarem o ponto de corte para aprovação. Essa constatação reforça a ideia de que a UFT deve buscar o aperfeiçoamento da sua política de cotas em articulação com a Seduc, a Funai e outros órgãos oficiais como o próprio Ministério da Educação (MEC).

O estudo evidenciou que a própria criação da política de cotas da UFT, *per se*, representa uma conquista importante para os estudantes indígenas, pela oportunidade de acesso à educação superior e pela possibilidade de viabilizar o diálogo entre os povos indígenas e não indígenas. Desde a implantação da política de cotas na UFT, em 2005, alguns avanços importantes já foram obtidos, como: a criação do Programa de Monitoria Indígena (PIMI); a criação do Grupo de trabalho Indígena (GTI); e a ampliação da oferta de bolsas do Programa Bolsa Permanência, que passou a beneficiar um maior número de estudantes, inclusive indígenas.

No entanto, de acordo com a opinião da maioria dos participantes, a UFT precisa avançar em relação à política de cotas de forma a garantir, com qualidade, a permanência dos

estudantes indígenas. Isto porque, sem um debate mais aprofundado que envolva a comunidade acadêmica, em geral, e sem uma definição clara quanto à provisão, pelos órgãos oficiais, de uma assistência integral aos indígenas, sua permanência na instituição será comprometida, e, conseqüentemente, sua formação. A pesquisa revelou que persistem fortes resistências e preconceitos da parte de estudantes, de gestores e professores em relação à presença dos estudantes indígenas na UFT, o que dificulta o diálogo e leva alguns indígenas à não participação nas aulas, subtraindo a possibilidade de sua participação acadêmica de uma forma integral e enriquecedora. Trata-se, desta forma, de um preconceito que contribui para reforçar os processos de exclusão e de intolerância, o que inviabiliza o diálogo, o respeito pelo outro e pelas diferenças.

Alguns pontos relativos ao Programa Bolsa Permanência, ao PIMI e ao GTI merecem atenção pelas revelações da pesquisa. O Programa Bolsa Permanência tem sido importante como subsídio financeiro aos estudantes indígenas, em sua maioria dependente dos pais ou familiares, mas é insuficiente para atender suas necessidades relativas à moradia, transporte, alimentação, visita à família, aquisição de material escolar, dentre outras. Além disso, a carga horária de 20 horas semanais destinada às atividades do referido Programa tem prejudicado a dedicação dos cotistas às suas atividades acadêmicas. Acresce-se, ainda, a dificuldade dos indígenas do *Campus* de Palmas em participar da Modalidade de Bolsa Acadêmica, no âmbito desse Programa, visto que essa participação implica no funcionamento da sala do GTI. Nesse caso, como o mencionado Programa de bolsa acaba servindo para a UFT suprir, em parte, sua carência de profissionais o que poderia ser uma alternativa interessante para a manutenção do aluno na universidade pode se constituir em mais um problema.

Quanto ao PIMI, considerado um programa de grande importância pelos interlocutores da pesquisa, a participação de alguns estudantes indígenas nesse Programa tem sido comprometida em razão da falta de transporte e da carga horária do Programa Bolsa Permanência. Adicionalmente, a falta de espaço físico para a execução das atividades do PIMI tem sido um empecilho para o bom desempenho desse Programa.

Com referência ao GTI, a pesquisa revelou que o mencionado grupo ainda não tem conseguido articular-se internamente com as coordenações de curso, professores e comunidade acadêmica em geral, fato que dificulta uma maior interação no âmbito da própria universidade no que se refere ao acompanhamento e à permanência dos estudantes indígenas.

Em vista dessas constatações, cabe considerar que, embora o acesso à educação superior ofertado pela UFT às minorias indígenas seja assegurado por mecanismos

diferenciados, o simples ingresso não garante a democratização desse direito. É fundamental que sejam garantidas as condições de permanência aos estudantes indígenas e ampliadas as possibilidades de um desempenho acadêmico satisfatório, para que os cotistas não sejam forçosamente levados a abandonar ou retardar seus estudos. Para tanto, há que prover ações de assistência estudantil compatíveis com as diferentes necessidades dos beneficiários dessa política, além de apoio e acompanhamento pedagógico, incentivo à pesquisa e à participação em eventos formativos e culturais, tais como programas de intercâmbio, dentre outros.

Isto significa que as instituições de ensino devem estar abertas para acolher as chamadas minorias para além do aspecto formal, revendo seus currículos, ampliando a oferta de cursos diferenciados e garantindo a formação de docentes capazes de trabalhar no sentido de reverter os preconceitos contra os diferentes e de promover, concretamente, a inclusão. Do contrário, os propalados discursos sobre a democratização da educação superior pública e a inclusão das minorias poderão concorrer mais para a mera ampliação dos índices de desempenho institucional do que para a efetiva inclusão dos chamados excluídos.

Portanto, diante do estudo realizado e do problema que buscamos responder podemos afirmar que não existe uma concepção de inclusão formulada pela UFT – via documentos oficiais – subjacente à política de cotas para indígenas que indique claramente o tipo de inclusão que a instituição pretende promover. O que há é uma estratégia de garantia de acesso diferenciado e algumas estratégias, desarticuladas, de permanência, mas, inexistente uma política planejada e sistemática que leve em conta o acesso e a permanência dos indígenas na instituição, seu bom desempenho acadêmico e que assegure, sobretudo, uma formação profissional e cidadã na perspectiva de viabilizar uma inclusão efetiva desses povos na referida Universidade. Essa constatação nos permite dizer que a UFT acatou as demandas dos povos indígenas para dar satisfação a esse segmento quanto à criação da política de cotas, face à intensificação da pressão das minorias pelo acesso à educação superior pública no Brasil no âmbito de uma conjuntura de expansão das ações afirmativas.

A despeito de os documentos analisados não evidenciarem uma concepção de inclusão subjacente à política de cotas da UFT o estudo, de uma forma geral, nos permite dizer que a referida política revela uma concepção de inclusão que coaduna com a lógica gerencial, eficientista, pragmática e submissa aos interesses do mercado. Trata-se de uma inclusão que insere os indígenas na educação superior de forma precarizada, sem condições adequadas de permanência, o que inviabiliza uma formação de qualidade no que se refere aos aspectos acadêmico-científico, político e cultural, visando uma formação profissional e cidadã na perspectiva de transformação da sociedade. Em outras palavras, intensifica-se o processo

de desigualdade ao focalizar o processo educativo na lógica da igualdade de oportunidades sem a devida atenção à igualdade de condições – principalmente material – para os diferentes grupos sociais. Dessa forma, embora aparentemente esse tipo de política pareça incluir e diminuir as desigualdades pode, de fato, produzir efeitos contrários que intensifique o processo de desigualdade social.

No que tange às ações afirmativas, de uma forma geral, cabe ressaltar, por fim, que a luta dos movimentos sociais no Brasil tem, certamente, possibilitado a conquista de direitos essenciais para as minorias, a exemplo do acesso dos indígenas à universidade. Mas a luta pela ampliação de direitos deve ser constante, tendo em vista que o sistema capitalista possibilita o processo de inclusão tendo como horizonte o critério da eficiência econômica e não o critério da efetividade política e da relevância cultural. Nesse sentido, embora considerando a importância do acesso das minorias à universidade, via ações afirmativas, precisamos persistir no esforço de construir uma sociedade mais igualitária e uma educação menos pragmática e utilitária, portanto, voltada para uma lógica democrática e emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ANDIFES e Fonaprace. *Plano Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes*. 2007. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/>>. Acesso em: 02 fev. 2009.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008. 647. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/03.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2010.
- _____. *Os desafios da educação superior brasileira e a assistência estudantil*. Dados apresentados em conferência ministrada no II Seminário Nacional dos Serviços de Atendimento ao Estudante Universitário. Goiânia, 19 jun. 2008. Faculdade de Educação – UFG.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, vol. 56).
- BANCO Mundial. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de La experiencia. (El Desarrollo en la práctica)*. Washington, D.C.: BRID/Banco Mundial, 1994.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BEHRING, Elaine Rossete. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2008.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Igualdade e diversidade no trabalho. In: BENTO (org.). *Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000, p. 13-32.
- BIONDI, Antonio. *No centro das atenções*. Revistas Caros Amigos. São Paulo: Edição Especial nº 9, novembro de 2001.
- BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB / (Orgs). - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p.: il. (Coleção Inep 70 anos, v. 2)
- BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 9. Ed. Volume 01, Editora UNB, 1997.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?* Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 92).

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)*. Brasília. 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 05 out.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 22 mar. 2009.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil* (de 16 de julho de 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 22 mar. 2009.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (de 10 de novembro de 1937). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (de 10 de setembro de 1946). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 22 mar. 2009.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de Outubro de 1988*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. *Portaria nº 202, de 4 de setembro de 2001*. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/legislacao-pfdc/declaracoes-1/portaria_202_01.pdf. Acesso em: 16 abr. 2008.

_____. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Câmara da reforma do Estado. Brasília, 1995.

_____. *Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002*. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm>. Acesso em: 20 maio 2008.

_____. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 2007. Disponível em: <<http://200.156.25.73/reuni/D6096.html>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

_____. *Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes. Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 20 jan. 2009.

_____. *Lei n. 8.742 de 07 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da assistência social – LOAS. Brasília, 4.ed. MDS, 2004.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)*. Ministério da Educação. Brasília - DF, 1996.

_____. *LEI Nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 13 set. 2008.

_____. *Plano Nacional de Educação - PNE (2001)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 15 maio 2008.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROIO, Miguel e NOSELA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAPPELLIN, Paola. Ações afirmativas, gênero e mercado de trabalho: a responsabilidade social das empresas na União Europeia”. In: BENTO (org.). *Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000, p. 67-98.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 2. ed. Campinas – SP : Papyrus, 1988.

CARTA de Belém. In: *Relatório de Atividades do II Encontro das Regionais Norte e Nordeste*. Belém, ago, 2008. Disponível em: <http://www.ufpa.br/fonapraxe/index.php?option=com_content&view=article&id=51:relatorio-de-atividades-do-ii-encontro-das-regionais-norte-e-nordeste&catid=36:relatorios&Itemid=37>. Acesso em: 20 mar. 2009.

CARTA dos povos indígenas Karajá, Javaé, Xambioá, Apinajé e Xerente para a Universidade Federal do Tocantins - UFT. Tocantinópolis, dez. 2003.

CARTA/Of/S/N/2004. Solicita à UFT isenção da taxa de inscrição do vestibular para estudantes indígenas. Palmas – TO, 19 fev. 2004.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Robert Castel. Tradução Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Robert Castel. Tradução de Francisco de Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAUI, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. Grande mídia é antidemocrática, diz filósofa. *Sinpro/RS; Jornal Extra Classe*. 25 de outubro, 2006. Disponível em: <<http://www.sinprors.org.br/extraclasse/nov06/entrevista2.asp>>. Acesso: 11 de abr. 2010.

Coutinho, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

COUTO, Berenice Rojas. *O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?* São Paulo: Cortez, 2004.

CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DANTAS, Éder; Sousa Júnior Luiz de. *Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior*. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / Inep, 2000.

FERREIRA, Renato. *O mapa das ações afirmativas na educação superior*. Foro Latino Americano de Política educativas, ano 5, abril, 2008. Disponível em: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/brasil/Mapa%20das%20a%20E7%F5es%20afirm%20na%20Educ%20Sup%20-%20RENATO.pdf. Acesso: 15 abr. 2010.

FIORI, José Luis. *Os moedeiros falsos*. 3. ed. Petrópolis - RJ : Editora Vozes, 1997.

FONAPARACE. *Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários: dez encontros*. Goiânia: Cegraf – UFG, 1993.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: Ilma Passos Alencastro Veiga e Marília Fonseca (orgs.). *As dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus Editora, 2001.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. *Avaliação dos programas de pós-graduação e seu impacto na docência e na produção científica da universidade brasileira*. No prelo.

FORACCHI, Marialice Mencarini. *A participação social do excluídos*. São Paulo: Editora Hucitec, 1982.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. 5. ed. São Paulo: Record, 2005.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *O debate constitucional sobre as ações afirmativas*. (s/d). Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0049.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2007.

GOVERNADOR entrega casa do estudante de Porto Nacional. 02 mar. 2007. Disponível em: <http://www.clebertoledo.blog.br/noticia/13852/governador_entrega_casa_do_estudante_de_porto_nacional/index.html>. Acesso em: 10 set. 2009.

GUIMARAES, Aline Amorim Melgaço. *Democracia possível: espaços institucionais, participação social e cultura política*. Campinas – SP: Editora Alínea, 2008.

JAVAÉ, Cleyton Oliveira Martins; KARAJÁ, Paulo André Ixati Oliveira. *A UFT e o sistema de cotas: desafios e perspectivas*. Disponível em: <http://www.rededesaberes.org/eventos/anais/trabalhos_completos.htm>. Acesso em: 20 set. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: política, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Educação superior para indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais. In: BRANDÃO, André Augusto. (org.) *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

LIMA, Kátia Regina de Souza. MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, vol. 26, n 75, agosto de 2001, p. 84-108.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2.ed. São Paulo : Boitempo, 2008.

MICHELOTTO, Regina Maria; MAIA, Maria Zoreide Britto; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Educação superior no Tocantins: 1991-2004. IN.: *Educação Superior Brasileira: 1991-2004*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília 2006.

MOEHLECKE, Sabrina. *Ação afirmativa: história e debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p.197-217, nov., 2002.

MOTA, Núbia Daiana. *Sejuv inaugura casa do estudante de Gurupi*. Disponível em: <<http://juventude.to.gov.br/noticia.php?id=871>>. Acesso em: 10 set. 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley & FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓS, estudantes indígenas da UFT... Solicitação encaminhada pelos estudantes indígenas do Campus de Palmas à Diretoria de Assuntos Estudantis da UFT. Palmas, 14 de agosto de 2008. Mimeo.

_____. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: SIQUEIRA, Ângela C. de, NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.) *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

OLIVEIRA, Ísis Maria de. Direitos, cultura de direitos e assistência social. In.: *Serviço Social e Sociedade* nº 89, ano XXVIII, São Paulo: Cortez, mar., 2007.

PAULINO, Marcos Moreira. *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*. Dissertação de mestrado em educação. Rio de Janeiro, UFJR, 2008.

PEREIRA, Luiz (org.). *Populações marginais*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1978. Coleção História e Sociedade.

FONAPRACE. *Perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior 2003/2004*. Disponível em: <<http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/>>. 2004. Acesso em: 12 mar. 2009.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004 727. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 04 ago. 2008.

_____. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

PIOVESAN Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

PIZA, Edith. (Trad. /Sinopse). O teto de vidro ou o céu não é o limite. In: BENTO (org). *Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 99-122

QUIJANO, Aníbal. Notas sobre o conceito de marginalidade social. In.: PEREIRA, Luiz (org.). *Populações marginais*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1978. Coleção História e Sociedade.

RISTOFF, Dilvo I. O exame nacional de curso e avaliação institucional. In: SOBRINHO, Dias José; RISTOFF, Dilvo I (orgs.). *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

ROMANELI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 27ª ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002.

SECRETÁRIO da Juventude e reitor da UFT visitam obras da Casa do Estudante. Disponível em: <<http://juventude.to.gov.br/noticia.php?id=113>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. *Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro*. Educ. & Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 1021-1056, out., 2006.

SILVA Frederico A. Barbosa da; ARAÚJO Herton Ellery, SOUZA; André Luis. *Diagnóstico da situação das populações indígenas no Brasil*. 2006. Disponível em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_518.pdf>. Acesso em: 18 set. 2008.

SILVA, Fernando Gomes da. *Educação escolar indígena do Tocantins*, 2005. Disponível em: <http://www.faor.org.br/cd/download/10_educacao_escolar.pdf> Acesso em: 20 maio, 2009.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; PINTO, Francisco Neto Pereira. Da tolerância à negociação: a questão do indígena na Universidade Federal do Tocantins. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 149-165, 2008.

SILVA, Marco Aurélio Oliveira da; MONARI, Jane Dalla Corte. Política de ação comunitária: elementos para uma concepção de assistência. In.: *Fórum Nacional dos pró-reitores de assuntos estudantis e comunitários: dez encontros*. Goiânia: Cegraf – UFG, 1993.

SILVA Sidney Reinaldo. *Equidade e gestão da educação na era FHC*. IX Congresso Nacional de Educação – Educere. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3275_1842.pdf. Acesso em: 14 maio, 2010.

SOUZA, Jarlene. Cotas e bolsa-auxílio geram polêmica no Fórum Indígena. *Jornal do Tocantins*. Palmas – TO, abr. 2010.

SPOSATI, Aldaíza de Sousa [et al]. *Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Especificidade e intersetorialidade da política de assistência social. In: *Serviço Social e Sociedade*, n. 77, ano XXV. São Paulo: Cortez, mar. 2004.

_____. *A profissionalização do agente institucional gestor de política social como política de direitos de cidadania: o caso da gestão da assistência social na cidade de São Paulo*. X Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago, Chile, 18 - 21 Oct. 2005. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/Documents/mare/rh/sposati_rh.pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. *Plano de trabalho da Diretoria de Assuntos Estudantis*, 2004.

_____. *Resolução Consepe nº 3A/2004*. 2004a. Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Disponível em: <http://www.site.uft.edu.br>. Acesso em: 07 de agosto de 2007.

_____. *Ata da I Reunião da Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial na UFT*. 2004b. Disponível em: <http://www.uft.edu.br>. Acesso em: 16 jul. 2007.

_____. *Ata da IV Reunião da Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial na UFT*. 2004c. disponível em: <http://www.uft.edu.br>. Acesso em: 16 jul. 2007.

_____. *Ata da X Reunião da Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial na UFT*. 2004d. disponível em: <http://www.uft.edu.br>. Acesso em: 16 jul. 2007.

_____. *Ata da XI Reunião da Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial na UFT*. 2004e. Disponível em: <http://www.uft.edu.br>. Acesso em: 16 jul. 2007.

_____. *Ata da XII Reunião da Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial na UFT*. 2004f. Disponível em: <http://www.uft.edu.br>. Acesso em: 16 jul. 2007.

_____. *Ata da IV Reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – Consepe de 03 de setembro de 2004*. Palmas – TO, 2004g. Mimeo.

_____. *Ata da VII Reunião da Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial na UFT*. 2004h. Disponível em: <http://www.uft.edu.br>. Acesso em: 16 jul. 2007.

_____. *Relatório das atividades da Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial na UFT*. Palmas - TO, 2005. Disponível em: <http://www.site.uft.edu.br>. Acesso em: 16 jul. 2007.

_____. *Levantamento Socioeconômico, Cultural e Étnico Racial dos Acadêmicos*. s/d. Disponível em: <http://www.uft.edu.br>. Acesso em: 20 ago. 2007.

_____. *Resolução do Conselho Universitário N° 09/2006*. Institui o Programa Bolsa de Permanência Acadêmica da UFT e dá outras providências. Palmas – TO, 2006a. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

_____. *Relatório Final do I Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da UFT – Fepec*. Palmas – TO, 2006b. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI*. 2007. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 16 set. 2008.

_____. *Projeto Político Institucional – PPI*. 2007a. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 16 set. 2008.

_____. *Levantamento sócio-econômico dos alunos indígenas da UFT*. 2007b. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 16 set. 2008.

_____. *Ingresso de alunos indígenas na UFT em 2005 ... ingresso de alunos indígenas na UFT em 2006*. 2007c. Disponível em: <<http://www.forgrad.com.br/arquivo/UFT.ppt>>. Acesso em: 15 set. 2007. Belém – PA,

_____. *Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) n° 20/2007*. Dispõe sobre as normas para o Programa de Monitoria Indígena (PIMI) no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. 2007d. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 20 jan 2009.

_____. *Relatório final de atividades de monitoria*. Gurupi, 2008.

_____. *Relatório final de atividades de monitoria indígena*. Araguaína, 2008a.

_____. *Relatório final de atividades de monitoria indígena*. Miracema do Tocantins, 2008b.

_____. *Termo de Compromisso de Monitoria Indígena Remunerada*. Palmas – TO, 2008c. Mimeo.

_____. *Resolução Consepe N° 002/2009*. Dispõe sobre a participação da UFT na proposta do novo processo seletivo. Palmas – TO, 2009. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. *Projeto de expansão e reestruturação da Universidade Federal do Tocantins*. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/reuni/>>. Palmas – TO, 2009a. Acesso em: jun. 2009.

_____. *Termo de compromisso de monitoria indígena remunerada*, s/d. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 20 de maio 2009.

VÉRAS, Maura. Exclusão social um problema de 500 anos: notas preliminares. In.: Bader Sawaia (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8. Ed. Petrópolis – RJ : Vozes, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Sofia Lerche Vieira; Isabel Maria Sabino de Farias. Brasília: Plano Editora, 2003.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. IN.: Bader Sawaia (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade*

social. 8. Ed. Petrópolis – RJ : Vozes, 2008.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2003.

YAZBEK, Maria Carmelita. As ambigüidades da assistência social brasileira após dez anos de LOAS. In.: *Serviço Social e Sociedade*, nº 77, ano XXV. São Paulo: Cortez, mar., 2004.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

Mestranda pesquisadora: Doracy Dias Aguiar de Carvalho

Professora orientadora: Prof^a. Dra. Marília Fonseca – UNB

Projeto: A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para o acesso e permanência dos estudantes indígenas.

Prezado(a) aluno (a),

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada: *“A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para o acesso e permanência dos estudantes indígenas”*. Sua participação é muito importante e contribuirá com a discussão sobre políticas de ação afirmativa no ensino superior e para o aprofundamento do debate em torno da política de cotas da UFT. Esclareço que será assegurado total sigilo e anonimato dos participantes da pesquisa, que seu nome não será divulgado em nenhum momento e que me referirei ao participante como ALUNO “1”, “2”, “3” e assim sucessivamente... Informo que o preenchimento e entrega do termo de consentimento significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas, as quais serão utilizadas exclusivamente para as finalidades da pesquisa.

Muito obrigada pela sua contribuição.

BLOCO I

DADOS PESSOAIS:

1. Gênero: () masculino () feminino

2. Etnia a que pertence: _____

3. Curso: _____ Ano/Semestre de ingresso _____ / _____

4. Idade:

A () de 14 a 18 anos B () de 19 a 24 anos C () 25 a 30 anos
D () 31 a 35 anos E () 36 a 40 anos F () mais de 40 anos.

5. É casado e/ou vive com companheiro(a)? Sim () Não ()

6. Tem filhos? A () Sim B () Não Quantos? R: _____

FORMAÇÃO ESCOLAR:

7. Onde você fez o ensino básico (ensino fundamental e médio)? Na aldeia ou na cidade?

R: _____

8. Você estudou o ensino básico em escola pública, conveniada ou particular?

R: _____

SITUAÇÃO ECONÔMICA:

09. Em relação ao orçamento familiar, qual a sua situação atual?

A () Dependente financeiramente dos pais.

B () Dependente financeiramente de outros parentes. Quais? _____

C () Independente financeiramente.

D () Independente financeiramente e responsável **por parte** das despesas domésticas.

E () Independente financeiramente e responsável **por todas** as despesas domésticas.

F () Outra Situação. _____

10. Sua família possui renda mensal fixa? A () sim B () Não

11. Se você marcou sim à questão anterior, indique a renda aproximada da sua família:

A () Até 1 salário mínimo B () De 1 a 2 salários mínimos

C () De 2 a 5 salários mínimos D () De 5 a 10 salários mínimos

E () Acima de 10 salários mínimos G () Nenhuma renda

H () Outra situação. _____

12. Quantas pessoas dependem da renda familiar. R: _____

13. Se sua família **NÃO** possui renda mensal fixa, como se mantém?

A () venda de artesanatos B () Venda de confecções e/ou calçados

C () Venda de lanches doces e/ou salgados D () Venda de bijouterias

E () Vendas de cosméticos F () Aulas particulares

G () Ajuda de outros parentes H () Serviços domésticos

I () Bolsa de programa social do governo

J () Outra(s) atividade(s) R: _____

CONDIÇÕES DE HABITAÇÃO:

14. Você mora na mesma cidade em que estuda? A () Sim B () Não

15. Você mora sozinho ou com outra(s) pessoa(s)? R: _____

16. Se mora com outras pessoas qual o grau de parentesco com elas?

R: _____

17. Como você mora? (Aluguel; aldeia; casa própria; alojamento; casa cedida; outros)

R: _____

18. O Local onde você mora atende às suas necessidades estudantis?

R: _____

ACESSO A MEIOS DE COMUNICAÇÃO:

19. Que tipos de instrumentos de comunicação você tem acesso? (Exemplo: rádio, internet, telefone, jornal, carta, TV, recado, outros).R: _____

20. Você acessa sempre esses meios de comunicação? R: _____

21. Onde você os acessa? (Em casa, na universidade, no trabalho, outros)R: _____

22. Esses instrumentos tem ajudado você nas suas pesquisas? R: _____

ACESSO A SERVIÇOS:

23. Quais dos serviços abaixo existem onde você mora?

- A () Água encanada B () Rede de esgoto C () Fossa D () Energia
E () Coleta de lixo F () Telefone G () Rede de saúde pública
H () privada I () Outros. _____

MEIOS DE TRANSPORTE:

24. Que tipo de transporte você usa para:

- A) Visitar parentes. R: _____
B) Fazer compras. R: _____
C) Ir à Universidade. R: _____
D) Atividades de lazer: _____
E) Outros. R: _____

25. Quais as maiores dificuldades você enfrenta para se deslocar para o seu curso?

R: _____

BLOCO II

CRIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA UFT:

26. Você participou da discussão para a implantação da política de cotas na UFT?

- A () Sim B () Não C () Em parte

27. Caso tenha participado, indique se houve envolvimento da comunidade acadêmica (professores, técnicos e alunos) e comunidade externa (movimentos sociais, comunidades indígenas, Secretaria Estadual de Educação, Funai, dentre outras)?

- A () Sim B () Não C () Em parte

28. Se você participou da criação das cotas na UFT, identifique abaixo o que mais se destacou durante esse processo. Marque 01 para o que mais se destacou, 02 para a que se destacou em segundo lugar, e assim sucessivamente, sendo 08 para o que menos se destacou.

- A() Discussão sobre a importância do acesso dos indígenas e as formas de garantir sua permanência na universidade.
- B() Definição de metas a serem alcançadas com as cotas (previsão do período de duração da política e previsão do número de alunos a serem formados)
- C() Formas de avaliação; recursos materiais e financeiros a serem utilizados;
- D() Necessidade do envolvimento de professores, técnicos administrativos e demais alunos na implementação das cotas.
- E() Estabelecimento de parcerias com outras instituições para ampliar o apoio à permanência dos estudantes indígenas.
- F() Discussão e planejamento sobre possíveis dificuldades a serem apresentadas pelos cotistas com relação às questões pedagógicas.

G() Outros:

R: _____

BLOCO III

ACESSO A UNIVERSIDADE:

29. Como ficou sabendo sobre as cotas na UFT quando se inscreveu no vestibular?

- A () Por meio de informações fornecidas pela UFT à(s) comunidade (s) indígena(s)
- B () Por meio da Secretaria Estadual de Educação / Departamento de Educação Indígena
- C () Pelos meios de comunicação (TV, Rádio, Internet, Jornal etc)
- D () Por meio da Funai
- E () Por meio de amigos e/ou colegas
- F () No momento da inscrição, por meio do edital do processo seletivo
- G () Outro(s) meio(s). Qual(is)?R: _____

30. Quantas vezes prestou vestibular pelo sistema de cotas da UFT?

- A () uma vez B () duas vezes C () três vezes D () acima de três vezes

31. Cite as principais dificuldades encontradas no processo seletivo para o vestibular da UFT:

- A () Acesso ao local das provas B () Conteúdo da prova C () Outro _____
- _____

32. Em qual matéria/disciplina do processo seletivo você teve mais dificuldade?

BLOCO IV

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:

33. Quais dos programas de assistência estudantil citados abaixo você tem acesso?

- A () Restaurante universitário / Bolsa alimentação
B () Moradia estudantil
C () Auxílio transporte
D () Bolsa Estágio
E () Bolsa Trabalho
F () Bolsa monitoria
G () Auxílio financeiro para xerox
H () Assistência à saúde
I () Isenção de taxas acadêmicas diversas
J () Programas de esporte e lazer
K () Apoio financeiro a viagens e eventos acadêmicos
L () Bolsa Permanência
M () Programa de Prevenção e/ou acompanhamento dos riscos quanto ao uso de drogas
N () Programa de acompanhamento nos estudos e/ou tutoria
P () Outro(s) _____

34. Caso você não receba nenhum tipo de bolsa, como se mantém?

- A () Com a ajuda dos pais
B () com a ajuda de outros parentes
C () Trabalhando
D () Com a ajuda de amigos
E () Outra situação.
Qual?R: _____

35. Cite os três programas mais importantes que você acha que deveriam ser oferecidos pela UFT para facilitar o seu estudo e a sua permanência na universidade.

R: _____

36. A seleção para os programas de assistência estudantil da UFT ocorre:

- A () Periodicamente, por meio da publicação de editais
B () Não há calendário fixo, depende do surgimento de vagas/ bolsas
C () É feita a partir de contatos pessoais do aluno com o setor responsável
D () Outra forma. R: _____

37. Existe articulação do órgão responsável pela política de assistência estudantil da UFT com a coordenação do seu curso em relação ao apoio e acompanhamento aos estudantes indígenas cotistas?

- A () sim
B () não
C () em parte
D () não sabe

38. Como ocorre essa articulação?R: _____

BLOCO V

ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS:

39- Quanto ao aspectos presentes no quadro abaixo, em relação ao dia-a-dia em sala de aula, indique se tem havido por parte dos professores:

ASPECTOS	Sim	Não	Em parte
A - Disponibilidade para atender o aluno em suas dúvidas e dificuldades			
B - Estímulo ao aluno para participar de Programas de iniciação científica, eventos acadêmicos e científicos da sua área de formação ou áreas afins			
C - Atendimento diferenciado ao aluno indígena que está com dificuldade no processo ensino-aprendizagem.			
D - Envolvimento com os assuntos relacionados à política de cotas da UFT e a permanência dos alunos indígenas			
E - Outro(s) aspecto(s):			

40. Quanto à sua postura/percepção em sala de aula, você:

- A () Participa de todas as discussões realizadas em sala de aula
B () Participa apenas das discussões cujos assuntos você já tem conhecimento
C () Percebe estímulo, por parte dos professores e dos colegas, para a sua participação
D () Sente-se constrangido em participar devido à discriminação, preconceito, piadas ou brincadeiras de mau gosto, por parte de colegas e professores relacionadas aos indígenas
G () Outro(s):R: _____

41. Você falta às aulas?

- A () Sim B () Não C () Às vezes

42. Caso falte às aulas quais os principais motivos de suas faltas?

- A () Dificuldade financeira para custear o transporte
B () Necessidade de viajar para visitar a família
C () Problemas de saúde
D () dificuldades de acompanhar as aulas. Quais? _____
E () Outros motivos. Qual(is)?R: _____

43. Em relação à participação em eventos acadêmicos e culturais, você:

- A () Participa sempre, pois compreende que são importantes para a sua formação
B () Pouco participa, pois não dispõe de recursos financeiros
C () Pouco participa, pois não vê importância nesses eventos
D () Não participa porque não tem nada a ver com a sua realidade
E () Não participa porque não entende a discussão ou atividades realizadas
F () Outro(s) Qual(is)?R: _____

44. A coordenação do seu curso realiza ações para superar as dificuldades do aluno cotista quanto à aprendizagem em alguma área do ensino?

- A () Sim B () Não C () às vezes

45. Se você respondeu sim à questão anterior identifique abaixo as ações/encaminhamentos tomados pela coordenação do seu curso:

- A () Adequação das metodologias adotadas pelos professores para facilitar a aprendizagem dos estudantes cotistas
- B () Encaminhamento do problema para os gestores superiores da UFT para que tomem as providências necessárias
- C () Realização de reuniões envolvendo os alunos cotistas, professores, coordenação do curso e Pró-Reitorias, para discutir e buscar solução para o problema
- D () Cobrança aos professores para que resolvam o problema em sala de aula, pois cabe a estes essa responsabilidade
- E () Oferta de monitoria ou reforço na respectiva disciplina
- F () Nenhum encaminhamento é tomado.
- G () Outro(s) encaminhamento(s). Qual(is)?R: _____

46. Como você percebe os conteúdos das disciplinas do seu curso? Eles possuem relação com as necessidades dos estudantes indígenas? R: _____

BLOCO VI

CONSIDERAÇÕES GERAIS:

47. Indique as três principais dificuldades vivenciadas por você como aluno indígena cotista:R: _____

48. Utilize o espaço abaixo para observações e sugestões sobre o acesso do aluno indígena por meio das cotas na UFT e as providências necessárias para a sua permanência, com sucesso, na Universidade. R: _____

Muito obrigada pela sua participação.

Mestranda pesquisadora : Doracy Dias Aguiar de Carvalho

Professora orientadora: Prof^a. Dra. Marília Fonseca – UNB

Projeto de pesquisa: A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para o acesso e permanência dos estudantes indígenas.

ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA

1. Nome:
2. Formação:
3. Função exercida atualmente:
4. Como se deu o seu envolvimento com a política de cotas / estudantes cotistas da UFT?
5. Qual a sua visão sobre a política de cotas da UFT? Quais foram/são os ganhos, os avanços, os desafios dessa política?
6. Como você percebe o posicionamento da comunidade acadêmica em relação à política de cotas? Houve ou há alguma resistência nesse sentido?
7. A política de cotas da UFT prevê metas, formas de avaliação, recursos, orçamento etc.?
8. Quais foram/são as principais demandas apresentadas pelos estudantes cotistas relacionadas ao acesso e a permanência destes na universidade?
9. Como você percebe a política de assistência estudantil aos indígenas cotistas da UFT?
10. Em sua opinião, os professores, em geral, buscam contribuir para o bom desempenho dos estudantes indígenas cotistas?
11. Existe articulação entre o GTI, Uneit, coordenações de curso, professores, gestão da UFT? Como isso ocorre?
12. Existe articulação da UFT e do setor/órgão/entidade que você atua/atuou com outras instituições externas como a Seduc, por exemplo? Como isso ocorre?
13. Que mudança(s) você considera necessária(s) para o aperfeiçoamento da política de cotas na UFT?
14. Que outras considerações você faria a respeito da política de cotas da UFT?

Data de realização: ____/____/_____.