

I COLÓQUIO
DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE



VENHA DEBATER SOBRE AS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DE DIVERSIDADES VIVENCIADAS PELOS/AS ESTUDANTES DA FURG!

Horário: das 17h30 as 21h

Campus Santo Antônio da F
Campus São Lourenço do S
Campus Santa Vitória do P
Campus Rio Grande - 05/5

P E N E



PROGRAMA DE APOIO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

20 DE NOVEMBRO: LUTA NEGRA

GIBA GIBA




I SEMINÁRIO DE NEGROS E NEGRAS DE RIO GRANDE
CONTRA A FANTÁSTICA



A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA FURG um espaço de Formação Permanente




Editora da FURG

Vilmar Alves Pereira
Sirlei Nadia Schirmer
Daniele Barros Jardim
Organizadores

**A POLÍTICA DE AÇÕES
AFIRMATIVAS NA FURG:**
um espaço de Formação Permanente



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
FURG

Reitora

CLEUSA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDI

Chefe do Gabinete do Reitor

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

RENATO DURO DIAS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

PRESIDENTE

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

TITULARES

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANDRE ANDRADE LONGARAY

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

GIONARA TAUCHEN

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCELO GONÇALVES MONTES D'OCA

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

RAUL ANDRES MENDOZA SASSI

Editora da FURG

Câmpus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

editora@furg.br

Integrante do PIDL

Editora Associada à



EDUNI-SUL
ASSOCIAÇÃO DAS EDITORAS
UNIVERSITÁRIAS DO RIO GRANDE SUL

Vilmar Alves Pereira
Sirlei Nadia Schirmer
Daniele Barros Jardim
Organizadores

**A POLÍTICA DE AÇÕES
AFIRMATIVAS NA FURG:
um espaço de Formação Permanente**



Rio Grande
2017

© Vilmar Alves Pereira; Sirlei Nadia Schirmer; Daniele Barros Jardim

2017

Capa: Jacqueline Rogério Carrilho Eichenberger

Formatação e diagramação:

Gilmar Torchelsen

João Balansin

Revisão ortográfica: Julio Marchand

Liliana Lemos Mendes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária

Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411.

P769 A política de ações afirmativas na FURG [recurso eletrônico]: um espaço de formação permanente / Vilmar Alves Pereira, Sirlei Nadia Schirmer, Daniele Barros Jardim, Organizadores. – Dados eletrônicos. – Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

Modo de acesso: <<http://petconexoesdesaberes.furg.br>>

Disponível também na versão impressa.

ISBN: 978-85-7566-487-2 (eletrônico)

1. Estudantes - Programas de assistência. 2. Orientação educacional - Ensino superior (Brasil). 3. Ensino superior - Rio Grande do Sul. I. Pereira, Vilmar Alves. II. Schirmer, Sirlei Nadia. III. Jardim, Daniele Barros.

CDU, 2. ed.: 378.04

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|--|------------|
| 1. Estudantes – Programas de assistência | 378.04 |
| 2. Orientação educacional – Ensino superior (Brasil) | 378.04(81) |
| 3. Ensino superior – Rio Grande do Sul | 378(816.5) |

SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
<i>Reitora Prof^a Dr^a Cleuza Maria Sobral Dias</i>	
APRESENTAÇÃO	7
<i>Vilmar Alves Pereira; Sirlei Nadia Schirmer; Daniele Barros Jardim (Orgs.)</i>	
AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EMANCIPATÓRIA: um estudo a partir da trajetória FONAPRACE e PRAE-FURG	19
<i>Vilmar Alves Pereira; Nadia Ramires Felix Strelow</i>	
O PIONEIRISMO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA FURG	41
<i>Letícia da Costa Chaplin; Denise Maria Varella Martinez; Darlene Torrada Pereira Marisa Musa; Leila Mara Barbosa Costa Valle; Michelle Reinaldo Protásio</i>	
O DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR: debate entre o Direito Individual e o Coletivo	51
<i>Soledad Bech</i>	
ABRINDO PORTAS, ACOLHENDO CULTURAS, CONSTRUINDO PERSPECTIVAS: notas sobre o ingresso de alunos indígenas e quilombolas na universidade	73
<i>Alfredo Guillermo Martin Gentini</i>	

O PROCESSO DE RECONHECIMENTO DO QUILOMBO MACANUDOS E A GERAÇÃO DAS VAGAS QUILOMBOLAS NA FURG: ações de extensão universitária empreendidas pelo programa de extensão comunidades furg (Camuf)	81
<i>Jean Baptista; Maria da Graça do Amaral; Treyce Ellen Goulart; Tony Boita</i>	
O PROCESSO DE INCLUSÃO INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR	97
<i>Obirajara Rodrigues</i>	
A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG	105
<i>Anderson Lobato; Carla Cruz; Paola Lima; Madaliza Nascente</i>	
NÚCLEO DE ESTUDOS E AÇÕES INCLUSIVAS – NEAI	117
<i>Carla Imaraya Meyer de Felipe; Ariadne Gonçalves Jorge; Brenno Rodrigo Dutra de Carvalho; Cláudia Simone Vieira Crizel; Daniele Chaves Garcia; Igor de Oliveira; Isaac Brugnera Stefanello; Ivandro Rafael Heckler; João Guilherme Merce Prompero; Juliana Quaresma Schowochow; Lisângela Caurio Lobato; Nelson Brunelli Neto; Raquel Benites Tramasoli Almeida; Rodrigo de Felipe; Rosielen Alves de Souza; Sergio Machado Morais Júnior; Simone Duarte Braz; Surama Lopes do Amaral</i>	
APRENDIZAGENS E VIVÊNCIAS NO CAMPO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA FURG	135
<i>Daniele Barros Jardim; Daiane Teixeira Gautério</i>	
PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO APOIO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE: vivências e experiências no âmbito das ações afirmativas na FURG .	147
<i>Sirlei Nadia Schirmer; Leticia do Amaral Burlamaqui; Joice Rejane Pardo Maurell</i>	

A ATUAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS ENQUANTO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG	157
<i>Bianca Langhinrichs Cunha; Kati Rosani Matos Aikin; Luciano Fritzen; Luciara Carrilho Brum; NarainaZerwes Gentil; Selma Tarouco Martins</i>	
A EDUCAÇÃO COMO DIREITO ATRAVÉS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS, NO CONTEXTO DO PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA	179
<i>Vagner Viera de Souza</i>	
HISTÓRICO DO PERTENCIMENTO E PROPOSIÇÃO DA CULTURA INDÍGENA	193
<i>Jocemar Cadete; Janete Moraes</i>	
AÇÕES AFIRMATIVAS NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA FURG	199
<i>Madaliza dos Santos Nascente; Rosana Severo da Silva Rogério Matias Soares Angélica da Silva Pinto; Eliete Peixoto Westphal; Elisangela Lopes; Tiago Medeiros e Diego Farias</i>	
A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	209
<i>Luciane dos Santos Avila</i>	
GRUPO DE PESQUISA SEXUALIDADE E ESCOLA – GESE: construindo ações para a equidade	233
<i>Paula Regina Costa Ribeiro; Joanalira Corpes Magalhães</i>	
NÓS DO SUL LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO	243
<i>Marcio Rodrigo Vale Caetano</i>	
COM A PALAVRA O COLETIVO CAMALEÃO	251

DEPOIMENTOS DE INTEGRANTES DO DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA FURG	253
<i>Fernando Uberti Machado; Endara Nietzsche Lima</i>	

SESSÃO DE FOTOS: ALGUNS MOMENTOS FORMATIVOS COM RELAÇÃO AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA FURG	255
---	------------

PREFÁCIO

“É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.”

Paulo Freire, 1980

Permitir ao homem chegar a ser sujeito. Ao pensarmos uma educação eminentemente formativa e emancipatória, parece-nos que o maior compromisso de uma universidade seja permitir a todos e a todas que construam seu conhecimento, compartilhem seus saberes e tornem-se sujeitos de sua própria história. Mas como promover essa condição?

Começar, no âmbito acadêmico, uma séria e profícua discussão acerca das políticas afirmativas, que permitissem a democratização do acesso e a permanência dos diferentes sujeitos no Ensino Superior, garantimos, não foi tarefa fácil. Também não foi tarefa solitária. Foi resultado de um esforço de muitas mãos e de muitas mentes despojadas de preconceitos e impregnadas de coragem e determinação, para, pioneiramente na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, iniciarem um caminho, que se mostraria longo, porém fecundo, de estudos, projetos, enfim, sonhos.

O mais interessante, olhando para nossas conquistas passadas, é que os sonhos que prospectamos não eram somente nossos, da universidade, mas entravam em diálogo com uma série de anseios da comunidade, sedenta por uma oportunidade de *transformar o mundo e fazer a cultura e a história*. Foi dessa maneira, então, integrando docentes, discentes, técnicos administrativos em educação e representantes da comunidade, todos com formação ou experiência em diferentes campos de saber, que desenhamos e construímos, coletivamente, um projeto de uma Universidade Pública e Afirmativa, voltada para o outro e sua inserção não só no universo acadêmico, como também para a importância de seu comprometimento social.

Aqui nesta obra encontramos um bonito roteiro, resumido, evidentemente, do caminho trilhado desde o início da proposição do Programa de Ação Inclusiva – PROAI, em 2009, até os dias atuais,

passando por suas reformulações e todas as ações que envolvem os programas de permanência do estudante na FURG, em especial daqueles oriundos das camadas populares.

Desde então, temos investido na formação permanente de todos os atores envolvidos em diferentes espaços de trabalho e discussão, voltando-nos, especialmente, para temáticas sociais mais amplas. O que, como se pode imaginar, refletiu na nítida mudança do perfil de estudantes, antes homogêneo, para um perfil mais diverso e mais plural, e resultou no surgimento e na consolidação de inúmeros novos coletivos de estudantes, bem como no estabelecimento de diálogos interculturais com setores que até o momento não desenvolviam essa relação.

Desse movimento, podemos apontar, pelo menos, duas conquistas das quais temos a alegria de falar: primeiro, o empoderamento de comunidades historicamente desfavorecidas (isso para utilizarmos um termo bastante ameno...); segundo, a visibilidade dada a sujeitos repetidamente tratados com pouca consideração (novamente, estamos utilizando um termo suave...). Empoderamento e visibilidade, duas condições que, aliadas, têm transformado as histórias de vida de jovens e adultos, que vislumbram na realização de um curso superior, e tudo o mais que daí decorre, uma oportunidade de *construir-se como pessoa, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade!*

Como não estarmos orgulhosos e felizes? Fazemos parte desse processo, o que realmente nos alegra muito. Mais ainda: estamos confiantes de que compartilhar nossa experiência proporcionará a tantos outros sujeitos repensarem a educação que querem e a educação que podem fazer. Assim como fizemos um dia, nos idos tempos...

Antes de finalizar, porém, uma ressalva importante: nada está acabado ou concluído, muito ainda há a aperfeiçoar e a incluir em nossas políticas afirmativas, disso estamos certos. Mas hoje, todos nós, estamos mais fortes, mais corajosos, mais empoderados. E esta força, esta coragem e este poder nos levarão a sonhar sonhos ainda não sonhados, e esperamos que, em breve, tenhamos novas experiências para contar!

Nossa gratidão a todos e todas que participaram dessa luta e nosso desejo de uma leitura fértil e proveitosa!

Cleuza Maria Sobral Dias
Reitora da FURG

Rio Grande, abril de 2016

APRESENTAÇÃO

“A esperança tem duas filhas lindas, a indignação e a coragem; a indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las.”

(Santo Agostinho)

É com muita satisfação que apresentamos à comunidade essa obra que procura, a partir de diferentes olhares, culturas, sentimentos, vivências e trajetórias, posicionamentos políticos e pedagógicos, traduzir a dimensão política das ações afirmativas no contexto da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Trata-se de uma obra encharcada de sentido dos fazeres sulistas de todo um conjunto de ações que orientam nosso agir cotidiano, acredita que os processos formativos podem, sim, melhorar a vida das pessoas na direção de uma perspectiva emancipatória e libertária. Os diferentes autores que compõem a tessitura da obra, com muita coragem, dão vida aos diferentes capítulos, reforçando, em cada linha, o compromisso com uma Universidade afirmativa.

Defendendo a premissa de que a FURG desenvolve uma assistência estudantil emancipatória e afirmativa, o primeiro texto, do Professor Vilmar Alves Pereira e de Nadia Ramires Felix Strelow, realiza um passeio, propiciando ao leitor situar-se sobre o horizonte da assistência estudantil no Brasil por meio do FONAPRACE, seguido de uma discussão da Educação Popular enquanto direito e, posteriormente, apresenta a experiência da FURG e seu conjunto de ações desenvolvidas nesse âmbito que, segundo os autores, reforçam a referida premissa.

Situado o lugar (teórico-prático) da discussão sobre as Ações Afirmativas (Assistência Estudantil), o segundo trabalho faz uma análise especial discorrendo sobre as pegadas históricas das ações afirmativas na Universidade. Trata-se de um texto de grande

relevância em que as autoras Letícia da Costa Chaplin (Assistente Administrativa); Professora Dr^a Denise Maria Varella Martinez (Pró-Reitoria de Graduação); Marisa Musa (Auxiliar de Administração); Professora Dr^a Leila Mara Barbosa Costa Valle (Diretora de Gestão Acadêmica) e Michelle Reinaldo Protásio (Diretora Pedagógica) nos proporcionam o conhecimento desses movimentos incipientes que foram fundamentais para que fosse impulsionada a política de ações afirmativas que hoje vivenciamos.

Como uma das pioneiras nas ações de proposição e acompanhamento dos primeiros estudantes indígenas da FURG, a Assistente Social Soledad Bech, da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, foi aos estudos de Doutorado e num rico texto problematiza os sentidos e os significados dos direitos individuais e coletivos dos povos indígenas à educação superior. Posteriormente, analisa os principais documentos produzidos pelas Organizações das Nações Unidas sobre os povos indígenas, destacando-se os itens que se referem à Educação Superior indígena e à Educação Superior Ampliada. Trata-se de um texto que contribui efetivamente com nossa política afirmativa pelo olhar de quem vivenciou e vivencia esses processos.

Igualmente relevante é o texto do Professor e Pesquisador Alfredo Guillermo Martin Gentini que discorre sobre as ações pioneiras das Ações Afirmativas da FURG, onde, por meio de uma narrativa, permite-nos transitarmos por acontecimentos históricos e valores pedagógicos que motivaram a inclusão dos alunos indígenas e quilombolas na FURG, com a criação da disciplina Psicologia Transcultural. Traz informações preciosas desde as primeiras visitas de lideranças *kaingang* e os trabalhos de campo dos alunos da primeira turma de Psicologia da Universidade, apoiados pelas Políticas Afirmativas. Fundamentalmente, Gentini nos permite conhecer vivências encharcadas de comprometimentos sociais.

De fundamental importância na compreensão do alargamento e da adesão integral às políticas afirmativas da FURG é o reconhecimento do Programa de Extensão Comunidades FURG (COMUF) entre 2010 e 2013. Nesse sentido, o texto dos autores Professor Jean Baptista, Maria da Graça Amaral, Treyce Ellen Goulart e Tony Boita demonstra o alcance desse programa em projetos que abordaram o patrimônio comunitário de grupos

indígenas, quilombolas, LGBT e produtores rurais, alcançando resultados que culminaram em amplas conquistas comunitárias. O COMUF assegurou o reconhecimento da Jurupiga como patrimônio municipal, fundou o coletivo de diversidade sexual e de gênero Camaleão, e fundou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da FURG. No que diz respeito à temática quilombola, o COMUF auxiliou no processo de criação do programa de acesso quilombola por meio do Relatório Furg + Quilombola, desenvolveu a pesquisa necessária para o reconhecimento do primeiro quilombo de Rio Grande, o Quilombo Macanudos, e, de quebra, foi fundamental na articulação estudantil que formou o coletivo de estudantes negras e negros da FURG.

Orientado pela tese de LIMA (2013), a qual considera que a inclusão indígena no Ensino Superior não se trata apenas do acesso à graduação, mas de uma graduação cursada por índios que vivem e querem continuar vivendo nos termos de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, isto é, mantendo uma identidade indissociável dessas terras; o Professor Obirajara Rodrigues nos brinda com reflexões muito profícuas, demonstrando como esse processo ocorreu na Faculdade de Medicina da FURG. Além do resgate histórico, apresenta-nos desafios no sentido de qualificarmos ainda mais nossa proposta. O principal deles, além de reforçar a política de inclusão e permanência, para Rodrigues consiste em Incluirmos cada vez mais o professor nesse processo de aprendizagem.

De singular relevância para o conjunto de Ações Afirmativas da FURG é o texto que segue apresentando a trajetória do Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, bem como as práticas voltadas à acessibilidade e à inclusão das pessoas com deficiência e /ou necessidades educativas específicas dentro e fora dos *campi* da FURG, que buscam promover a Educação para Todos, garantida pela legislação vigente. Sobre a Maestria da Professora Carla e sua equipe: Ariadne Gonçalves Jorge; Brenno Rodrigo Dutra de Carvalho; Cláudia Simone Vieira Crizel; Daniele Chaves Garcia; Igor de Oliveira; Isaac Brugnera Stefanello; Ivandro Rafael Heckler; João Guilherme Merce Prompero; Juliana Quaresma Schowochow; Lisângela Caurio Lobato; Nelson Brunelli

Neto; Raquel Benites Tramasoli Almeida; Rodrigo de Felipe; Rosielen Alves de Souza; Sergio Machado Morais Júnior; Simone Duarte Braz; Surama Lopes do Amaral. O texto discorre sobre o pioneirismo das Ações Afirmativas da FURG no que concerne às pessoas com deficiência e também aponta para a solidez da política da FURG nessa dimensão.

O texto que segue trata de uma história mais recente. Nele, a Coordenadora de Ações Afirmativas da FURG, Daniele Barros Jardim, juntamente com a Pedagoga Daiane Gautério apresentam relatos mais recentes, nos quais discorrem sobre as aprendizagens e vivências no campo das Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande-FURG e situam os (as) leitores (as) sobre os esforços coletivos que ocorrem a partir da implementação dessa política afirmativa na Universidade. Trata-se de um trabalho encharcado de vivências e desafios cotidianos, tendo por horizonte uma nova concepção de universidade que se reconhece como plural e, portanto, diversa.

Buscando demonstrar que a solidez da Política de Ações Afirmativas da FURG transcende a dimensão do acesso ao ensino, Sirlei Nadia Schirmer (Diretora do Desenvolvimento do Estudante), Leticia do Amaral Burlamaqui (Coordenadora de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante) e a Pedagoga da PRAE, Joice Rejane Pardo Maurel, propiciam ao leitor (a) o conhecimento do Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante, que contribui significativamente para a permanência qualificada do estudante. O trabalho vai mostrar que além da ampliação da abrangência esse programa contribui para a consolidação das políticas afirmativas, bem como para o enfrentamento da retenção e evasão nos cursos de graduação.

Uma das formas que traduz esse modo de acompanhamento dos estudantes no conjunto das Ações Afirmativas se dá por intermédio da atuação de diferentes profissionais em contextos e com sujeitos diferentes. Este é o caso do exemplo vivo dos Intérpretes de Libras da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis: Bianca Langhinrichs Cunha; Kati Rosani Matos Aikin; Luciano Fritzen; Luciara Carrilho Brum; Naraina Zerwes Gentil; Selma Tarouco Martins, que, por meio de uma densa reflexão e de relatos de experiências, expressam a relevância e a fecundidade do trabalho de Tradutor/Intérprete de

Libras/Português, enquanto Política de Ação Afirmativa.

De estudante para estudante, Vagner Viera de Souza, Educador Popular no PAIETS e Licenciando em Geografia, apresenta-nos sua experiência no contexto do PAIETS Indígena e Quilombola. Num belo texto, além de discutir a concepção de Ação Afirmativa e a partir da escuta qualificada, Vagner apresenta resultados de uma pesquisa com Estudantes Indígenas e Quilombolas em 2014, a partir dos quais se propôs a compreender a percepção das Ações Afirmativas no cotidiano desses sujeitos. Uma das conclusões do estudo é que essa política garante a permanência desses estudantes na FURG.

Ainda na esteira da escuta qualificada, assume um profundo significado o texto de Jocemar Cadete e Janete Moraes, ambos estudantes indígenas do Curso de Direito e integrantes do Coletivo Indígena. Em forma de relato, discorrem sobre pertencimento cultural, vivência no contexto da FURG, lutas, sonhos e expectativas em prol das comunidades tradicionais. Reafirmam o trabalho de acolhida humanística, realizada pela Universidade por intermédio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e do Curso de Direito. Também comemoram suas conquistas no que concerne à política de acesso e permanência, bem como integram a comissão do PROAAf.

Impregnada da vocação ontológica de nossa Constituição, pertencimento, raízes e utopias “na busca do ser mais” Madaliza dos Santos Nascente, Rosana Severo da Silva, Rogério Matias Soares, Angélica da Silva Pinto, Eliete Peixoto Westphal, Elisangela Lopes, Tiago Medeiros e Diego Farias, estudantes Quilombolas da FURG, por meio de relatos apresentam depoimentos no horizonte das Ações Afirmativas e traduzem o sentido de ser Estudante Quilombola na FURG e a importância que essas experiências vêm assumindo em suas trajetórias como também na vida no quilombo. Vale a pena ler esses relatos, pois reforçam a premissa de que a educação emancipatória deve promover melhorias significativas na vida dos sujeitos, possibilitando mudanças individuais e coletivas. Na universidade, sempre é válida a pergunta: o que estamos aprendendo com eles?

Com objetivo de contribuir com o aprimoramento do processo, a mestrande e militante Luciane dos Santos Avila, com o trabalho que segue, proporciona-nos o exercício reflexivo ao retomar a

trajetória escolar e o acesso à Educação Superior de estudantes indígenas e quilombolas do Programa de Ações Afirmativas (PROAAf) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Analisa os caminhos percorridos por esses sujeitos através da educação formal e algumas políticas de estado que constituíram esse processo. Trata-se de um trabalho de pesquisa em andamento que vem ampliando nossa ação como processo compreensivo e ativo.

Segue a obra com as Professoras Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães, que nos trazem as experiências do GESE – *Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola* que, ao longo dos seus catorze anos de atuação, nas diversas atividades que promove, propõe-se a problematizar as desigualdades de gênero e de sexo, estimular o espírito crítico, a curiosidade, a criatividade, valorizar o convívio social e o pluralismo, contribuindo para a inserção no mundo social de mulheres e homens. Indicamos a leitura desse trabalho com grandes proporções e com alcance em diferentes espaços tanto no ensino quanto na extensão e na pesquisa.

Ainda sobre temática de gênero, o Professor e Pesquisador Marcio Del Vale Caetano e o grupo que apresenta, pelo horizonte das Ações Afirmativas, o *Nós do Sul Laboratório de Estudos e Pesquisas Sobre Currículo*, que toma como referência as perspectivas culturais feministas, decoloniais e tem por objetivo problematizar e interpelar o conhecimento e seus efeitos na produção das diferenças sociais, culturais, econômicas e educacionais. A partir disso, busca examinar os currículos, entendendo-os, mais amplamente, como tecnologias pedagógicas, que objetivam educar os sujeitos para projetos de sociedade.

Em busca de uma atuação política mais significativa, o Coletivo Camaleão discorre sobre a sua compreensão e vivências nas ações afirmativas na FURG. Destaca suas lutas e conquistas no enfrentamento do preconceito e na garantia de direitos, ampliando sua atuação tanto na comunidade como em representações, movimentos e parcerias de expressão nacional e internacional.

Ainda compõem a obra, dois depoimentos de membros do Diretório Central de Estudantes das gestões 2015 e 2016 sobre a Política Ações Afirmativas da FURG. Neles, apontam para as limitações estruturais da Educação Básica na garantia de direitos, e reconhecem a amplitude dos programas que visam garantir vagas e

permanência nas universidades a estudantes de graduação que, por eventuais situações, pertençam a grupos socialmente excluídos.

Nosso agradecimento especial a cada autor (a) que acolheu nosso especial convite para compor, dar vida e gentitude a essa obra! Vocês acreditam, sim, numa universidade que se humaniza nesses processos de ensinagens permanentes. Gratidão!

Finalizamos a obra com uma sessão de fotos de alguns momentos formativos no conjunto desse amplo universo de Ações Afirmativas desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande-FURG.

Agradecemos a acolhida da comunidade em geral e desejamos uma excelente e proveitosa leitura. Lembrando sempre que sugestões serão sempre bem-vindas!

Um abraço!
Os organizadores!
Rio Grande-RS
Março de 2016
Litoral Sul do Brasil-FURG.

AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EMANCIPATÓRIA: um estudo a partir da trajetória FONAPRACE e PRAE-FURG

*Vilmar Alves Pereira**
*Nadia Ramires Felix Strelow***

Primeiras Palavras

Este trabalho apresenta uma discussão tendo como horizonte compreender que modalidade de Assistência Estudantil é desenvolvida no Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Rio Grande – PRAE – FURG e qual relação essa perspectiva possui com as ações afirmativas. Para tanto, num primeiro momento, situamos a discussão a partir de uma breve revisão com esboço histórico sobre o Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários – FONAPRACE – e seus objetivos, aproximando a experiência da assistência estudantil na PRAE-FURG; num segundo, apresentamos a conjuntura atual da PRAE-FURG. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa e acena para a compreensão de que a FURG, por meio da PRAE, está desenvolvendo Assistência Estudantil Emancipatória Cidadã pelo horizonte das ações afirmativas.

Discorrer sobre a assistência estudantil no Brasil pressupõe que nos situemos a partir da constatação de que estamos falando de um campo eminentemente novo para alguns, mas com lutas históricas para outros. No caso brasileiro, as políticas de Assistência

* Professor e Pesquisador do Instituto de Educação nos Programas de Pós-Graduação (PPGEA E PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande; Editor Chefe da Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Pró-Reitor de Assuntos Estudantis. E-mail: prae.proreitor@furg.br

** Acadêmica do Curso de Arquivologia e bolsista do Programa de Desenvolvimento do Estudante da Universidade Federal do Rio Grande em 2013.

estudantil sempre foram, em seu conjunto, muito tênues. Em muitos casos, ficam na invisibilidade. Dessa forma, procurando tatear esse universo, recorreremos ao órgão de maior relevância dessa área, que é o FONAPRACE, enquanto instituição que se ocupa diretamente da Política de Assistência Estudantil Brasileira.

Em estudo realizado por meio da revista comemorativa da referida instituição, vemos que a política de assistência estudantil vem sendo redefinida ao longo desses 28 anos trazendo melhorias em seus programas básicos, principalmente nos programas de alimentação e moradia. Considerando esse universo ainda muito limitado, houve a necessidade de se criar um Fórum Nacional com objetivo de elaborar, programar e acompanhar uma política de apoio ao estudante com maior contundência. Procurando conhecer melhor o público envolvido, o FONAPRACE (órgão assessor da ANDIFES), por intermédio das Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis vem procurando, ao longo dos anos, realizar estudos sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, indispensável para ajudar esses universitários a permanecerem nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Desse modo, o FONAPRACE, com suas Pró-Reitorias afins, preocupa-se com a formação e permanência dos estudantes de graduação e também da relação com os educadores que apresentam, a cada ano, maior sensibilidade com estudantes oriundos de camadas populares que ingressam no ensino superior público. Nesse horizonte, a formação e permanência dos graduandos se tornam as principais bandeiras dessas instituições, além da luta anterior, que consiste em facilitar o acesso à educação superior por meio de uma abordagem emancipadora.

Esse quadro aponta para o surgimento de fatores que, ao longo de 28 anos de lutas, ganharam relevância e que continuam recebendo atenção que vem desde a necessidade de se criar um Fórum de Assuntos Comunitários e Estudantis, as lutas das pró-reitorias, as expectativas dos estudantes nas IFES, o papel formativo dos educadores nesse novo cenário e as condições que a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da FURG (PRAE) vem criando a partir do Projeto Político Pedagógico da Universidade, no sentido do desenvolvimento da concepção e construção da Assistência Estudantil Cidadã e Emancipadora pelo horizonte das Ações Afirmativas. Essas questões estão associadas diretamente à temática do apoio, acompanhamento

pedagógico e da permanência dos estudantes nas IFES reivindicadas no Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e presentes no Plano de Desenvolvimento do Estudante – PDE¹ FURG. No entanto, para que chegássemos a esse cenário, muitos movimentos nos precederam. É o que veremos a seguir.

FONAPRACE: Percursos de reconhecimento e defesa da Assistência Estudantil Cidadã

Preocupado com as temáticas acima mencionadas, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis teve início em setembro de 1987, mais precisamente em Belo Horizonte, onde se sentiu uma necessidade da parte dos pró-reitores das IFES no sentido de viabilizarem as políticas de promoção e apoio aos estudantes.

O FONAPRACE surge como órgão Assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, que tem buscado estimular e contribuir na defesa da Política de Assistência Estudantil e na elaboração de pesquisas nacionais sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades brasileiras. A partir desse esforço, em 1994, 1997 e 2011 puderam chegar ao diagnóstico feito das pesquisas sobre as condições e perfis dos estudantes. Como decorrência de inúmeras reuniões desse fórum, o FONAPRACE apresentou à ANDIFES a proposta de um Plano Nacional de Assistência Estudantil feita nas IFES devido à pesquisa realizada nas mesmas, chegando aos órgãos governamentais a necessidade de

¹ O Programa de Desenvolvimento do Estudante PDE foi criado pela Deliberação nº 157/2010 do COEPEA, que visa promover ações para o desenvolvimento pleno do estudante universitário matriculado na FURG. O PDE se estrutura em três subprogramas: Subprograma de Apoio Pedagógico, Subprograma de Formação Ampliada e Subprograma de Assistência Básica. Cabe ressaltar que anteriormente ao PDE a FURG possui uma política de Assistência Estudantil expressa na RESOLUÇÃO Nº 008/2000 através do Programa de Apoio Institucional ao Estudante – PAIE que objetiva institucionalizar as ações que promovam a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, dotando a Universidade de infraestrutura capaz de oferecer, ao seu corpo discente, condições de enfrentar suas dificuldades, oportunizando crescimento intelectual, socialização e participação em eventos científicos e culturais.

destinação de recursos financeiros para as universidades brasileiras. Nesse contexto, compreende-se que:

Assistência estudantil é necessidade, já que a gratuidade do ensino é condição necessária, mas não suficiente para que alguns estudantes que tem carência de recursos financeiros possam frequentar a uma universidade e atender as exigências acadêmicas. É ainda um direito de cidadania e condição para acesso á educação garantida pela constituição federal (LIMA apud REVISTA FONAPRACE, 2012, p. 51).

Concordamos com Lima que assistência estudantil é necessária e que é responsabilidade de um governo que não pode se omitir nem minimizar a capacidade de apoiar esta causa de uma classe que move o futuro e serve de aparelho ideológico com possibilidades de mudanças estruturais na sociedade. Mas o grande desafio consiste no esforço crescente de que esse reconhecimento se torne política de Estado.

Com essa compreensão, em 1999, o fórum passou a sediar a maioria dos encontros em Brasília, com o objetivo de estar fisicamente mais próximo da ANDIFES, facilitando, assim, o contato com reitores, deputados, senadores e Ministério da Educação, reafirmando seus compromissos. Associado a isso, foram-se desenvolvendo os meios de comunicação que tiveram como primeira criação o jornal FONAPRACE e também a Ciranda, um e-mail acessado pelos representantes das diversas IFES, visando ampliar o seu alcance e a sua dimensão dialógica.

Decorrentes de avanços no que concerne à Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996, no que diz respeito a autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das IES e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; ao Plano Nacional de Educação no que concerne a planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação; ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); a ampla Política de Expansão do Ensino ficará marcada fortemente pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Tomando 2007 como o ano de referência do Reuni, as universidades federais aumentaram em 49% a oferta de vagas nos cursos de graduação, o

que representa 65.306 novas vagas até 2010. Se considerado o Programa de Expansão para o Interior, que é anterior ao REUNI, somam 77.279 novas vagas na rede. O número de cursos aumentou de 2.190, em 2006, para 3.225, em 2010, em consonância com as diretrizes gerais estabelecidas pelo REUNI, destaca-se a expansão dos cursos noturnos, que, em 2006, eram 645 e, em 2010, somam 1.129, configurando um crescimento de 75%.

Nesse viés de crescimento, a maior conquista no terreno da Assistência Estudantil foi em 12 de dezembro de 2007, pela Portaria N. 39, quando o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi aprovado pelo MEC (Ministério da Educação), cujo objetivo maior consiste em consolidar programas e projetos relacionados à assistência estudantil nas instituições brasileiras:

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. (Portal, MEC)

Nos objetivos do PNAES já estão explícitos o horizonte das ações afirmativas. Cabe salientar que a assistência estudantil obteve grandes conquistas que foram constituídas por muito luta durante toda essa trajetória percorrida com debates e envolvimento com projetos, em anos de discussões, luta e resistência. Isso é reconhecido pelos integrantes responsáveis pela indução dessas políticas, como vemos:

Estar na coordenação do FONAPRACE no período de definições de políticas públicas, visando á inclusão e permanência dos estudantes das universidades públicas, e saber que o FONAPRACE teve papel fundamental nessas discussões, me dão a certeza de missão cumprida. (ESPINDOLAapud REVISTA FONAPRACE, 2012, p. 56)

Convém reforçar que o FONAPRACE, durante esses 28 anos, conquistou e se organizou com representantes de 59 IFES com

participação das cinco regionais: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Convém ressaltar que a criação do FONAPRACE, no final dos anos 80, é marcada pelo momento histórico de redemocratização no país, assim como na década de 90, quando seus representantes lutaram contra a ofensiva neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso. Após tantas reuniões, seminários e reajustes entre os representantes e os órgãos envolvidos no período de 2003 e 2010, o FONAPRACE e o movimento estudantil, representado pela UNE (União Nacional dos Estudantes), e com o apoio do governo Lula, sistematizaram dados referente ao perfil dos estudantes das IFES, por meio de mais pesquisas, que definiram indicadores socioeconômicos que fortaleceram o processo de aprovação do plano Nacional de Assistência Estudantil. Esse movimento foi reconhecido pelos principais atores nesse contexto:

Vejo a assistência estudantil passar por um momento inédito no Brasil. A criação do programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), resulta de grandes esforços e uma árdua luta do FONAPRACE mostra-nos um antes e um depois. Hoje temos condição de oferecer ao nosso estudante ações que auxiliarão significativamente em sua formação, que é técnica, profissional, mas que também e, sobretudo, é uma formação para a vida. (CARVALHO apud REVISTA FONAPRACE, 2012, p. 61).

Carvalho (2012) também considera que ainda é preciso se comprometer mais com a qualidade do ensino superior oferecido em nossas universidades, envolvendo-se em uma temática dos aspetos bons que podem ficar melhor ainda e enfatiza que é preciso ampliar os recursos financeiros e o aumento de pessoas no quadro de colaboradores. A luta em prol da assistência estudantil continua sendo um desafio permanente do governo. Trata-se de um processo contínuo de ações e políticas, que promovam não somente a democratização do acesso ao ensino superior, mas também a permanência e conclusão dos cursos aos estudantes que se encontram em condição socioeconômica desfavorável. Nos últimos cinco anos, é inegável a mudança de perfil do estudante que acessa o ensino superior no Brasil. O FONAPRACE reconhece os grandes avanços que tivemos na Assistência Estudantil em nosso país. Saímos da

invisibilidade e já reconhecemos conquistas fundamentais. Mas o ponto de partida em nossa compreensão passa, num primeiro momento, pelo reconhecimento da educação enquanto direito.

Educação Pública como direito social

Conforme Freire (2011) e Brandão (2006), a educação popular é uma educação essencialmente crítica, conscientizadora e consequentemente emancipadora dos sujeitos sociais. Ao ser orientada por uma perspectiva histórico-crítica, ela direciona sua prática educativa aos oprimidos pelo sistema capitalista. Assim, seu intuito é auxiliar na construção da consciência individual e social, fortalecendo a luta da classe popular na superação da relação de dominação em que se encontra. Para tanto, a pedagogia se posiciona contra a reprodução das desigualdades e se manifesta a favor da suspeita e possibilidades do repensar e do refazer.

Desse modo, segundo Freire (2011), a transformação social só será possível por meio de uma educação problematizadora, que legitime a cultura e os saberes populares e seja, a todo tempo, uma práxis sobre a realidade “Mantendo a ingenuidade do educando, o que pretende em seu marco Ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo de opressão” (p. 66).

Tendo como foco essa perspectiva, se a educação é direito de todos e dever do estado, revela-se que o mesmo, garantindo o acesso e a permanência do aluno nas universidades, deve-se considerar que os indivíduos que se encontram em marginalidade social e econômica são detentores dos mesmos direitos (diga-se, direitos subjetivos) que aqueles que se encontram em situação diversa, mais favorecida.

Assim, impõe-se que o estado, como provedor desses direitos fundamentais, proponha medidas para sanar, ou pelo menos minimizar as desigualdades de condições em relação ao outro grupo, ou seja, aquele que não se encontra em situação de vulnerabilidade econômica. A propósito, essa medida traduz-se em uma das mais puras manifestações do princípio da isonomia, que impõe tratar os iguais de maneira igual, e os desiguais na medida da sua desigualdade.

Por essas e outras razões, as IFES, como entes integrantes da rede Federal, constituíram um aliado à batalha contra a desigualdade, o PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil) que, como já afirmamos, tem finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior Pública Federal. Dessa forma, o PNAES minimiza a desigualdade social e regional, mantendo, assim, maior possibilidade de conclusão de um curso superior.

A criação do PNAES foi uma ação constituída pelo Governo Federal, na forma da lei, no intuito de diminuir a evasão de estudantes nas universidades federais devido à dificuldade financeira dos mesmos para se manterem nas IFES. Nesse sentido, na prioridade de cobertura dos seus benefícios estão:

I – moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV – atenção à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche; IX – apoio pedagógico; e X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Decreto 7.234, Portal MEC).

Fica reforçado no Decreto que, para atender ao estudante de forma integral, é preciso estabelecer políticas institucionais, a exemplo da assistência estudantil, cujas intervenções no contexto escolar, familiar e comunitário, nos âmbitos socioeducativo e pedagógico, nos momentos de ensino-aprendizagem e reflexão, estabeleçam como mote a participação, a autonomia e a cidadania integrada à formação profissional.

A PRAE-FURG como espaço de Assistência Estudantil Cidadã, Emancipatória e Afirmativa

Esse movimento nacional das Políticas de Expansão no Ensino Superior no Brasil, demonstrado até aqui, tem repercussões em todas as regiões e instituições do Brasil. No caso da Universidade Federal do Rio Grande, os assuntos estudantis sempre estiveram em pauta desde a criação da Universidade, mas como nas demais instituições, vivemos, durante décadas, o problema da escassez de recursos para o campo dos assuntos estudantis. Dentre os aspectos mais relevantes,

temos, nesse cenário, a já mencionada *criação do REUNI* com desdobramentos em todas as dimensões, a *criação do PNAEs* e diretamente na FURG o *Projeto de Reestruturação da Universidade* pensado juntamente com o novo estatuto e *regimento interno*, que define a PRAE como:

é o órgão responsável pelo desenvolvimento, gerenciamento e monitoramento das políticas institucionais, programas e projetos que propiciem condições de acesso e permanência dos estudantes, em consonância, com o disposto no Estatuto e no Regimento Geral da Universidade” (REGIMENTO INTERNO, p. 38).

Sua criação foi em 05 de dezembro de 2008 como Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis– PRAE-FURG. Nessa ocasião, apresentava a seguinte estrutura:



Os desafios para qualificar as ações de assistência estudantil ainda são grandes, porém satisfatórios no que diz respeito às atividades desenvolvidas pela PRAE ao longo desses anos. Dentre tantos projetos, alguns são destaques em questão de cidadania e emancipação como a “acolhida cidadã” e o “movimenta FURG”. Ambos têm como objetivo desenvolver atividades para integração do estudante como estratégia para permanência na universidade numa perspectiva da ação afirmativa.

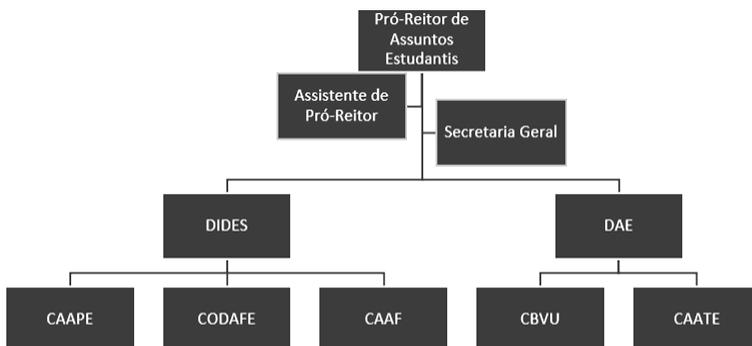
É importante destacar que tanto o REUNI quanto o PNAES criam novas demandas para as questões vinculadas ao acesso e à permanência estudantil. Nesse horizonte, na FURG, a Resolução Nº 019/2009 do CONSUN de 14/08/09, alterada pela Resolução do CONSUN 012/2010 de 16/07/2010, que dispõe sobre o Programa de Ações Inclusivas – PROAI, criado para ampliar o acesso nos cursos de graduação para candidatos autodeclarados negros e pardos; para candidatos com deficiência; para candidatos egressos do sistema público de ensino público; oferta de 5 vagas Específicas para indígenas. Posteriormente, em 2012, a comissão sobre a avaliação do PROAI sugeriu a criação de 5 vagas para estudantes quilombolas e o aumento do número de vagas para indígenas de 5 para 10 e a destinação de 5% das vagas ofertadas para pessoas com deficiência, que foi posteriormente aprovado no COEPEA. Ainda nessa perspectiva de ampliação de acesso e permanência, é criado, em 2013, a partir da implementação da Lei nº 12.711/2012 o Programa de Ações Afirmativas – PROAAF, que amplia o alcance e sentido do PROAI e que possibilita maior número de ingressantes na universidade.

Todos esses esforços estão em consonância com a perspectiva política de inclusão social e possibilitam um aumento gradativo do número de estudantes que trazem consigo algumas demandas oriundas do contexto de suas escolas públicas. Assim, é possível perceber, ainda em 2009, a crescente demanda de alunos que integram o quadro de universitários da FURG e que necessitam de benefícios dos subprogramas de assistência básica. Os resultados são de 2009 e 2010.

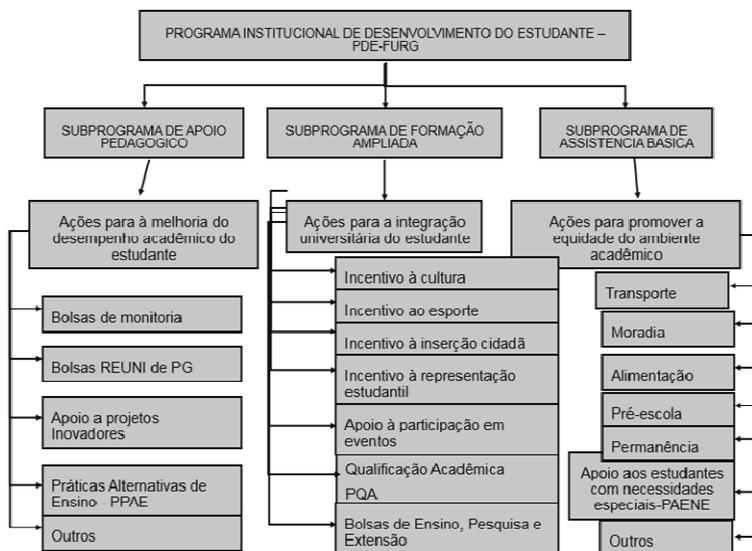
	2009	2010
Moradia	91	96
Auxílio alimentação	2686	3761
Auxílio transporte	833	1247

Esses indicadores crescem substancialmente nos anos de 2011 e 2012. No entanto, a partir de 2013, com a implementação da nova reestruturação, a PRAE dá um grande salto de crescimento. Esse

crescimento fica estampado no seu organograma, no horizonte das políticas de Assistência, que são ampliadas, na efetivação do PDE, já aprovado na gestão anterior como também no número de estudantes beneficiados. Dessa forma, na atual conjuntura, não só ampliamos o número de atendimentos como também reorganizamos o nosso organograma visando justamente ampliar nosso atendimento no sentido da perspectiva afirmativa e emancipadora:



A partir do referido organograma implementado, a partir de 2013. Consideramos que vivemos outro momento na Assistência Estudantil da FURG. Reconhecemos que ainda necessitamos crescer muito. No entanto, é visível o crescimento da Pró-Reitoria não só em números de servidores, que passaram de 17 efetivos, para 52, até o final de 2016, mas principalmente pelo planejamento das ações, tendo como referência que todas as atividades realizadas são de cunho formativo, superando, desse modo, a velha marca e traços da assistência como prestação de serviços e favores. Com esse objetivo, a atual administração da nossa Universidade pensa os assuntos estudantis para além da assistência, numa perspectiva de Ação Afirmativa, como vemos no Programa abaixo:



Nesse contexto, as ações da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis– PRAE tem como referencial orientador cumprir os princípios e diretrizes do Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante (PDE), que busca promover a equidade de condições básicas aos estudantes; a melhoria do desempenho acadêmico; e a inserção cidadã na vida universitária e na sociedade. Nesse sentido, a PRAE orienta suas ações por meio dos três subprogramas que integram o PDE: **Apoio Pedagógico**, **Formação Ampliada** e **Assistência Básica**. A partir desse horizonte, a PRAE realizou, em 2013, inúmeras atividades, que situam a FURG como uma universidade referência na Assistência Estudantil e nas Ações Afirmativas. Desse modo, ampliamos ações de **Assistência Básica** como pode ser percebido tanto no aumento do número de estudantes beneficiados, quanto na oferta de novos espaços à comunidade. Em 2013, inauguramos o novo Restaurante Universitário (RU) e servimos 595.275 refeições, aumentando em média 400 refeições a mais ao dia. Entre 2013 e 2016, o aumento de refeições dia foi em torno de 1050; para, além disso, qualificarmos o cardápio, atendendo, inclusive, aos estudantes vegetarianos, veganos e implantamos o café da manhã para os estudantes moradores das

Casas de Estudantes Universitários (CEUs) e, em 2016, estamos estudando a extensão desse benefício aos demais estudantes sem subsídio financeiro. Ainda em 2015, visando a melhorias no sistema e ao bom uso do recurso público, implantamos, nos Restaurantes Universitários, o Sistema de Biometria, sendo destacado pela Controladoria Geral da União como ação modelo em Assistência Básica Estudantil.

No que concerne à moradia, qualificamos com a mudança da CEU-Bolaxa para a entrada do Campus Carreiros, implantamos uma casa nas proximidades do Campus Saúde, visando atender, da melhor forma, aos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica. Nos Campus de Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul também implementamos moradia estudantil e reforçamos e qualificamos o atendimento aos estudantes e nos demais ampliamos ofertas de auxílio moradia. Atualmente, estamos com 10 espaços de moradias estudantil, nas quais atualizamos o mobiliário. Em 43 anos de existência da Universidade, foram criadas 265 vagas para moradia estudantil; nos últimos 3 anos e meio da gestão atual foram criadas mais 152 novas vagas. Ainda foi dado início à construção de mais duas novas casas com a possibilidade de mais 120 vagas novas no Campus Carreiros, além da construção de moradia em Santa Vitória do Palmar com possibilidade de mais 60 vagas. Ou seja, serão mais que duplicadas as vagas em moradia estudantil até meados de 2017.

Esses e outros avanços foram possíveis, principalmente, no contexto da política da criação da Diretoria de Assistência Estudantil, bem como da Coordenação de Alimentação, Alojamento e Transporte e da Coordenação de Bem Viver Universitário. É visível o aumento de vagas nas CEUs e na quantidade de refeições no RU.

A padronização da assistência estudantil em todos os Campi da FURG também foi ação permanente a partir de 2013. Nesse sentido, a criação da Coordenação de Desenvolvimento Acadêmico e Formação Ampliada do Estudante – CODAFE, responsável pela gestão das bolsas, auxílios, estágios e convênios, vinculada à Diretoria de Desenvolvimento do Estudante, tem sido de suma importância para aprimorar o atendimento aos acadêmicos. No setor, em relação à Assistência Básica e à Formação Ampliada, aumentamos a efetividade de dez para doze meses, com relação aos Projetos de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura – EPEC de 450

para 575. Aumentamos, também, o número de Auxílio Permanência de 750 para 967; dobramos as Bolsas do Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas – PAENE de 20 para 42; também aumentamos as Bolsas do Programa de Qualificação Acadêmica – PQA de 116 para 703; realizamos 5.139 Termos de Compromissos de Estágios e 208 Acordos de Cooperação/Convênios nesses últimos 3 anos e meio.

Realizamos, além disso, 5 edições do Fórum de Assuntos Estudantis 2013, 2014 e 2015 e implantamos, em 2015, após um longo processo de debate, aprovação no COEPEA, o Comitê de Assuntos Estudantis – CAES, o qual possui a finalidade de “zelar pela qualidade institucional da política de assuntos estudantis”. Além disso, incentivamos a participação dos nossos estudantes, representantes do Movimento Estudantil, em Fóruns Nacionais e Regionais voltados à formação política e cidadã do estudante.

Entre 2013 a 2016, cerca de 2350 estudantes da FURG apresentaram seus trabalhos em eventos nacionais e internacionais, por meio do apoio da PRAE, integrados as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, também houve incentivos às atividades esportivas e apoio às Atléticas, bem como a criação de novas. Logo, esse contexto enfatiza a dimensão da formação política e cidadã, traduzida no conjunto de amplas ações como também incentivamos os coletivos e diferentes formas de integração e formação cultural e política. Também apoiamos mais de 200 eventos, em geral, e as semanas acadêmicas, em especial, sediados na FURG e realizados pelos próprios estudantes, demonstrando um forte protagonismo dos estudantes. Esses eventos envolveram diretamente um público de 18 mil estudantes tanto da comunidade interna quanto externa.

Reforçando a premissa de que não são ações isoladas, a atuação da PRAE, nesses últimos anos, ficará marcada pela implantação da Coordenação de Ações Afirmativas com a finalidade de promover, junto às políticas universitárias, a garantia da transversalidade das questões étnico-raciais, de gênero, de pessoas com deficiências e das comunidades tradicionais, a partir de programas e metas institucionais.

No que concerne ao *Apoio Pedagógico*, implantamos a Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante

e reestruturamos o Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico ao Estudante, voltado a ampliar e qualificar os espaços e ações pedagógicas, interativas e afirmativas, visando à promoção de equidades e justiça social na formação acadêmica e cidadã. Esse programa, em 3 anos, atendeu a cerca de 12.500 estudantes, dentro das linhas de ações: Afirmativa, Mediadora e Formação Ampliada. Tanto a coordenação de Apoio e Acompanhamento Pedagógico quanto a de Ações Afirmativas estão vinculadas à Diretoria de Desenvolvimento do Estudante. Outro aspecto relevante consiste na ampliação do atendimento aos estudantes que estudam no turno da noite a partir de 2013.

No âmbito das relações interinstitucionais, em 2013, tivemos a eleição do Pró-Reitor de Assuntos Estudantis para assumir, em 2014, a Coordenação Regional do Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Estimulamos, nesse período, a participação efetiva de estudantes nas reuniões do FONAPRACE Regional. Em Rio Grande, discutindo Moradia Estudantil, e, em Curitiba, sobre Alimentação nos Restaurantes Universitários.

Associado a esse movimento de acesso ao Ensino Superior, intensificação e procura pela assistência estudantil, consideramos que, a partir de 2013, uma das referências dessa mudança está no reconhecimento do novo perfil do estudante universitário. No bojo desse perfil, a dimensão socioeconômica é preponderante. Inúmeros são ainda os desafios para o futuro, como o aumento de recursos humanos e financeiros via Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, além de qualificarmos a relação com os estudantes, transcendendo a dimensão da assistência para atingirmos o patamar da formação integral dos estudantes.

A partir de 2013, com a adesão de 35% da lei de cotas, e por sermos uma universidade que aderiu integralmente ao SISU – ENEM, começamos a enfrentar grandes desafios na assistência estudantil. Os principais passam pela mudança de perfil, pois estão ingressando na Universidade, na maioria dos casos, muitos filhos de sujeitos oriundos de camadas populares, da escola pública, o que, em nossa avaliação é muito bom. No entanto, trazem consigo outras reivindicações, sendo a maioria delas voltada para a assistência básica.

Associado a esse ingresso, em 2014, integralizamos a lei 12.711, e isso nos trouxe o grande desafio do financiamento da assistência estudantil, que, atualmente, é pauta nacional no FONAPRACE. A FURG, preocupada com essa política de inclusão, busca, a partir da criação do Programa de Ações Afirmativas – PROAAf², sustentar as seguintes conquistas:

I – Integraliza a Lei 12.711/2012, com reserva de 50% do total das vagas oferecidas na graduação (2591 vagas em 2014) pela Universidade, por curso e turno, considerando os critérios de renda e étnico-raciais estabelecidos pela referida Lei. Este percentual representará o ingresso de aproximadamente 1300 estudantes em vagas reservadas na instituição, distribuídas de forma igualitária nos cursos de graduação;

II – Amplia a oferta de vagas nos cursos de graduação da FURG para estudantes quilombolas de 05 (cinco) para 10 (dez), selecionados através de Processo Seletivo Específico;

III – Reserva 5% (cinco por cento) do total das vagas ofertadas na graduação, por curso e turno, da FURG para candidatos com deficiência devidamente comprovada através de laudo médico, com o código da deficiência nos termos da Classificação Internacional de Doenças – CID, e a categoria de deficiência classificada segundo o artigo 4º do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, independente de ter concluído o Ensino Médio em escolas da rede pública ou privada;

IV – Mantém a oferta de 10 (dez) vagas nos cursos de graduação da FURG para estudantes indígenas, selecionados através de Processo Seletivo Específico;

V – Define o período de 05 (cinco) anos para nova avaliação, pois com ciclos formativos completos, pode-se fazer uma

² A comissão de acompanhamento do PROAI, em 2013, mediante um trabalho coletivo de estudos e análises chegou-se à conclusão de que o Programa de Ação Inclusiva – PROAI deveria ser reestruturado. Logo, a partir de um amplo debate na Universidade o mesmo foi ampliado transformando-se em Programa de Ações Afirmativas – PROAAf, visando promover, cada vez mais, a democratização do ingresso e permanência de estudantes oriundos de escola pública, estudantes indígenas, estudantes quilombolas e estudantes com deficiência.

análise mais efetiva sobre os impactos do Programa na FURG.

Atrelado a isso, em 2014, tivemos 632 estudantes ingressando com baixa renda, além dos que já estavam. Tivemos um enorme crescimento na solicitação de benefícios. No que diz respeito ao orçamento PNAES, tivemos aumento de 5% ao ano. É importante considerar que houve um investimento significativo na Assistência Estudantil, esse é um grande desafio para uma Universidade que acredita na Assistência Emancipadora, identificada na perspectiva formativa no conjunto de todas as suas ações atreladas ao PDE.

Sobre as possibilidades de Assistência Estudantil Emancipatória, Cidadã e Afirmativa na FURG

Os conceitos de emancipação, bem como o de cidadania, estão associados ao campo das ciências humanas. Em geral, eles apontam para uma condição de vida melhor para sujeitos em diferentes contextos onde vivem situações, quer seja de negação de direitos, quer seja de exclusão social. O ideal de uma sociedade emancipada e esclarecida, livre da crença e da ignorância, está presente desde o Iluminismo, mais precisamente no artigo do filósofo alemão Immanuel Kant (2009), Resposta à pergunta: que é Iluminismo? Integrando um novo projeto de sociedade o ser emancipado para Kant é aquele que fazendo o bom uso da razão consegue transcender a sua condição de minoridade e construir sentido para a sociedade livre, esclarecida e autônoma.

Já na perspectiva de Marx sobre a emancipação, estão relacionados elementos sociais e políticos não contemplados na perspectiva de Kant. Nesse horizonte, Marx sugere a reflexão sobre a identidade da sociedade burguesa que não estimula a emancipação, mas a alienação e a dominação. Nesse sentido, sugere a desmistificação do estado burguês e convoca os homens proletários a superarem essa condição.

Na perspectiva da educação popular de orientação freiriana, emancipação ganha o significado de humanização. Humanização que se opõe e luta contra a desumanização. O grande diferencial de Freire na *Pedagogia do Oprimido* consiste em defender que a condição

ontológica do ser humano para vencer a opressão é a sua vocação para o ser mais.

No que se refere ao conceito de cidadania, também assume roupagens distintas em diferentes contextos. Em determinadas épocas, como na sociedade grega e demais sociedades hierárquicas, cidadania era um termo de reconhecimento de um grupo privilegiado na sociedade. Nesse contexto, a cidadania é vista como o exercício de direitos e deveres de um indivíduo no estado. Ela surge como espaço de participação efetiva de um indivíduo que vivia na cidade.

Na Constituição Brasileira, orientada pelos princípios da soberania democrática e da vontade geral em Rousseau, considera a cidadania como condição primordial para o exercício dos direitos políticos.

Conforme o Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA)³:

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

Após termos trazido para esse texto o significado das três categorias relacionadas à Assistência Estudantil da FURG, e após termos apresentado ao leitor esse universo de grandes relatos e registros da nossa Universidade, convém retomarmos agora à principal tese de nosso estudo: “*A Universidade Federal do Rio Grande desenvolve uma Assistência Estudantil Emancipatória, Cidadã e Afirmativa*”. A seguir, apresentamos os principais motivos que nos levam a reforçar esse argumento:

A política de acesso: Já é tradição e reconhecida a FURG como uma Universidade que, de forma contundente na criação e ampliação da política de acesso das camadas que, por muito tempo,

³Disponível em: <http://gemma.iesp.uerj.br/>.

estiveram marginalizadas do acesso ao Ensino Superior. Isso fica evidente pela importante relação que temos por intermédio das Pró-Reitorias com ações que são desenvolvidas tanto no contexto da escola pública de nível Fundamental e Médio, nos inúmeros projetos de formação continuada e permanente, quanto no contexto dos doze (12) Cursos Pré-Universitários Populares vinculados ao Programa de Auxílio Ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS-FURG), que envolvem, anualmente, mais de 600 jovens e adultos que buscam o ingresso na sua primeira graduação. Essa política é reforçada nas atividades da Semana Aberta, bem como nos processos Seletivos Específicos já mencionados nesse estudo, como também na adesão integral ao *ENEM/SISU*. Em nossa compreensão, essa política reforça a perspectiva *emancipatória, cidadã e afirmativa*.

A Política de Permanência: Criamos uma forte política de permanência estudantil, que pode ser verificada nos três grandes subprogramas que sustentam o PDE. A FURG possui um PDE em sintonia com o PNAES, proporcionando que muitos estudantes garantam sua permanência em seus estudos, obtendo bons resultados. Isso se refere à Assistência Básica, mas também, fundamentalmente, à Política de Apoio e Acompanhamento Pedagógico, com mais de 50 cursos e oficinas sintonizadas com as necessidades dos estudantes. Conscientes de que houve uma significativa mudança de perfil, a referida forma de acompanhamento busca identificar e compreender que outras necessidades esses sujeitos trazem nas suas trajetórias. O mesmo ocorre na assistência básica, em que buscamos compreender quem é esse sujeito oriundo da escola pública e que direitos ele já traz consigo. Isso varia desde necessidades básicas até questões mais amplas. Além disso, nossa assistência promove um grande estímulo à formação política cidadã. Isso pode ser visto pelos investimentos tanto em inúmeros eventos quanto na participação efetiva de nossos estudantes em Fóruns de representações políticas em diferentes segmentos. Além disso, incentiva a participação dos estudantes no Comitê de Assuntos Estudantis e nos demais conselhos superiores da universidade. Esses são outros indicativos da perspectiva *emancipatória, cidadã e afirmativa*.

O Protagonismo Estudantil. Esses movimentos proporcionados pelo acesso e permanência das camadas populares ao Ensino Superior têm propiciado a identidade de uma nova

universidade mais diversa, plural e afirmativa. Inúmeros são os relatos que poderíamos aqui apresentar. Alguns destaques apenas. Nunca tivemos coletivos tão fortes e organizados como neste momento. Além disso, são propositivos. Para além de uma perspectiva ativista estão sintonizados com ciclos de estudos, formação permanente e compromissos sociais efetivos. A maioria deles transborda seus campos específicos. Por exemplo, quando o coletivo Macanudos de estudantes negros e negras realizam seus encontros e eventos, a sua pauta acolhe a discussão também do branco pobre, da mulher negra, do negro homossexual, do lesbianismo, do quilombola, do indígena e da pessoa com deficiência, entre outros segmentos. A densidade desse protagonismo se verifica na formação política desses coletivos. O mesmo ocorre com os demais coletivos: Camaleão, de estudantes quilombolas, de estudantes indígenas. Essas discussões também são reafirmadas no contexto do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), "*Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Currículo*" Coletivo Pomerano, Quilombola e Feminista em São Lourenço do Sul, voltado para discutir também a violência contra as mulheres do campo.

Outra marca desse protagonismo está estampada nos inúmeros estudantes oriundos da classe popular, realizando intercâmbios, apresentações de trabalhos no Brasil e no exterior. Eles são, na sua maioria, a primeira geração da família com acesso ao Ensino Superior. Sem dúvida alguma, estarão mudando gerações futuras, pois possuem uma perspectiva de sociedade muito mais solidária do que solitária, orientada por princípios tão caros como aprendizagem coletiva e convivência com as diferenças.

Para além dos embates necessários, vivenciar cotidianamente essas experiências emancipatórias reforça a nossa premissa inicial e a convicção de que, pela educação, podemos nos tornar seres humanos melhores. Além disso, abre-se um horizonte de possibilidades e de esperanças. Como bem afirma Freire, "A esperança é uma luta, enquanto luto eu espero, enquanto espero luto". Desse modo, procuramos reforçar, nesse estudo vivencial, que a Universidade Federal do Rio Grande FURG, num conjunto de amplas ações, pelo viés da Assistência Estudantil, que, com base no seu projeto político pedagógico, desenvolve e se constitui como uma Universidade

Afirmativa na defesa da garantia e da ampliação de direitos a inúmeros indivíduos que passam, nesse contexto, a se assumir como sujeitos. No bojo dessa perspectiva, é que estudos e relatos a seguir discorrem e traduzem vivências e aprendizados formativos no contexto das ações afirmativas da FURG.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, T.; HEITLING, M.; AMARAL, T. S.; CLARO, L. C.; PEREIRA, V.A. O Petiano e o retorno às Comunidades Populares: compartilhamento entre Saberes Populares e Acadêmicos no espaço de Pré-universitários Populares. In: **Revista Conexões de Saberes**, v. 1, p. 27-31, 2015.

AMORIM, F. V.; NEVES, J. G.; TELMO, B.; PEREIRA, V.A. **A incongruência entre os predicados da educação**: os desafios da docência no contexto da Educação Popular. ETD. Educação Temática Digital, v. 17, p. 502-513, 2015.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação popular**. Brasiliense, 2006.

BRASIL, Ministério da educação e cultura. **Decreto N 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em 20 de junho de 2016.

FONAPRACE: **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos Olhares/ Organizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, Coordenação, ANDIFES- UFU, PROEX: 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. **Programa de Apoio Institucional ao Estudante da FURG**. Resolução 008/2000. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/00800.htm>. Acesso em 20 de junho de 2016.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. **Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante- PDE**. Deliberação 157/2010. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/15710.htm>. Acesso em 20 de junho de 2016.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. **Projeto Pedagógico Institucional- PPI/ 2011-2022**. Resolução 016/ 2011. Disponível em: <http://www.pdi.furg.br/images/stories/documentos/ppi%202011-2022.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2016.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. **Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI/ 2015-2018**. Resolução 024/ 2015. Disponível em: http://www.furg.br/images/stories/documentos/plano_de_desenvolvimento_institucional_2015_2018.pdf.

<http://www.pdi.furg.br/index.php/pdi>. Acesso em 20 de junho de 2016.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002. 319 p.

_____. M.; ROMÃO, J. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 8. ed. São Paulo Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006.

PEREIRA, V.A.; DIAS, J. R. L.; TELMO. **Educação Popular e a Pedagogia da Contra Marcha: uma homenagem a Gumercindo Ghiggi**. 1. ed. Passo Fundo: Méritos, v. 1, 2013.246p.

_____. (Org.); DORNELES, L.G (Org.). **Educação Popular no Contexto do PAIETS - FURG: os Saberes da Pesquisa em Extensão Universitária**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, v. 1,2012. 184p.

_____. (Org.); DORNELES, L.G (Org.). **Aprendizagens no Contexto do PET Conexões: saberes da educação popular e saberes acadêmicos da FURG**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, v. 1, 2012. 152p.

_____. (Org.); BORGES, D. S. (Org.); SOUSA, N. C. (Org.). **Ventos que sopram no sul: vivências de educação popular e de transformação social no PAIETS-FURG**. 1. ed. Rio Grande: Editora da FURG, v. 1, 2012. 192p.

_____. (Org.); Zorzi (Org.). **Diálogos PROEJA: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, v. 1, 2009. 125p.

PEREIRA, R. A.; COLARES, M. C.; JARDIM, S. S.; CLARO, L. C.; PEREIRA, V. A. **Democratização na Universidade Pública: acesso e Permanência da Camada Popular no Contexto do PAIETS**. Conexões de Saberes, v.1, 2015.p. 19-21

ROCHA, C.T.; BALDUINO, A. A.; CLARO, L. C.; PEREIRA, V. A. A abordagem de raça, etnia e gênero nos espaços educativos: comunidades indígenas e quilombolas, e as Representações no espaço formal de educação. In: **Revista Conexões de Saberes**, v. 01, 2015. p. 14-18.

O PIONEIRISMO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA FURG

Leticia da Costa Chaplin *

Denise Maria Varella Martinez **

Darlene Torrada Pereira ***

Marisa Musa ****

Leila Mara Barbosa Costa Valle *****

Michelle Reinaldo Protásio *****

A FURG, atenta aos processos de inclusão engendrados no cenário nacional, destaca-se pelo pioneirismo das ações no campo das políticas afirmativas. Neste relato, apresentamos o histórico do Programa de Ações Inclusivas – PROAI, bem como as demais ações afirmativas implementadas desde então.

Ingressar em uma Universidade e realizar um curso de graduação é uma verdadeira conquista na vida de uma pessoa. Na verdade, é um grande empreendimento, pois demanda planejamento, organização, escolhas. Escolhas que decorrem das exigências que a frequência aos bancos acadêmicos certamente faz ao estudante. Escolhas que advêm da realidade social e econômica não apenas do

* Doutora em Literatura Brasileira, Técnica Administrativa em Educação, atualmente Assistente da Pró-Reitora de Graduação, da FURG.

** Doutora em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental, Professora Associada do Instituto de Matemática, Estatística e Física, atualmente Pró-Reitora de Graduação, da FURG.

*** Mestre em Desenvolvimento Social, Técnica Administrativa em Educação, da FURG.

**** Licenciada em Letras/Português, Técnica Administrativa em Educação, atualmente Coordenadora Executiva da Secretaria de Educação a Distância, da FURG.

***** Doutora em Educação Ambiental, Professora Adjunta da Faculdade de Direito, atualmente Diretora de Gestão Acadêmica, da PROGRAD/FURG.

***** Mestre em Educação, Técnica Administrativa em Educação, atualmente Diretora Pedagógica, da PROGRAD/FURG.

estudante, como também de sua família. Escolhas que surgem do relacionamento com diversas outras pessoas, de diversas realidades, de diversas crenças culturais, religiosas, políticas etc.

Diante desse cenário, a Universidade não pode se eximir de sua principal responsabilidade: promover a formação acadêmica de pessoas inseridas em sua realidade social, considerando a diversidade e a pluralidade de culturas, de comportamentos, de interpretações, de opiniões que compõem essa realidade. Por essa razão, a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, preocupada em dar conta das questões multiculturais e sociais, associadas às particularidades de cada estudante, que vão desde fragilidades no domínio de conteúdos e organização para o estudo até dificuldades intelectuais e inadequações na escolha da carreira profissional, tem-se dedicado ao desenvolvimento de ações que priorizem a democratização do acesso ao Ensino Superior.

Assim, a FURG tem estabelecido metas visando direcionar esforços para atividades que privilegiem a construção de uma Universidade com excelência acadêmica aliada ao compromisso social, por meio de projetos e programas de apoio a demandas e iniciativas de cunho social.

Historicamente, a FURG sempre proporcionou, desde o Processo Seletivo, antigo vestibular, aos candidatos com deficiência ou com necessidades específicas as condições adequadas tanto para a realização das provas quanto para a correção das provas, especialmente no que dizia respeito à correção da redação. Essas condições se concretizavam em aplicação de provas em hospitais ou em domicílios, para candidatos com impossibilidade de locomoção até o local da prova ou com mobilidade reduzida, sempre acompanhados por fiscais da FURG capacitados para esse acompanhamento; em aplicação de provas em Braille ou em programas computacionais específicos para cegos, com o acompanhamento de leitores da prova, além de fiscais; disponibilização de intérprete de LIBRAS para candidatos surdos; impressão de provas em tamanho aumentado, para pessoas com alguma perda da capacidade visual; entre tantas outras ações dedicadas a atender a cada particularidade do nosso futuro estudante.

Ainda com o propósito de criar estratégias alternativas, não só no ingresso, mas também na permanência desse estudante no Ensino

Superior, a FURG, a partir de 2005, passou a trabalhar na elaboração e implantação de projetos, hoje já consolidados, cujo objetivo é atender às demandas emergentes de acessibilidade, inclusão e permanência de estudantes com deficiência, aprovados no âmbito do Programa Incluir – MEC/SESu e também estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Aqui destacamos a ampliação dos programas de moradia e alimentação estudantil, assim como o programa de bolsa permanência.

Como se pode ver, a inclusão social e a democratização de acesso ao Ensino Superior são temas discutidos pela FURG, em consonância com as discussões que emanam da comunidade, originando as diversas formas de ações afirmativas propostas por Instituições de Ensino Superior, também parceiras na promoção de ações concretas que visem a essa inclusão.

Nesse contexto, o tema ganhou vulto, passando a ser tratado no Congresso Nacional a partir do Projeto de Lei nº 3.627/2004, ampliando o conceito de inclusão ao prever a reserva de vagas para estudantes egressos de escola pública, entre estes os autodeclarados negros e indígenas, para o ingresso nos cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior. O projeto tramitou, como era de se esperar, entre muitas polêmicas, culminando com a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Desde o Projeto de Lei, intensificou-se o debate acerca dessa temática nas Universidades Públicas, no sentido de garantir as especificidades de cada Instituição, bem como a autonomia universitária na proposição de Políticas Afirmativas. Nesse sentido, desde 2009, a FURG colocou na sua pauta ordinária o estudo daquilo que se presenciava no panorama brasileiro: a diversidade de ações inclusivas, dentre elas, o Sistema de Cotas e o Sistema de Bônus. O tema dividiu opiniões: se, por um lado, a comunidade universitária reconhecia a necessidade de algum mecanismo que promovesse a inclusão de pessoas em condições de vulnerabilidade social ou econômica; por outro lado, o tema das “cotas” para etnias não encontrava um discurso uníssono, principalmente pelo método de identificação da origem dessas pessoas.

À época, ainda sem uma política nacional aprovada em lei, as universidades brasileiras, mesmo que por meio de ações diferenciadas e divergentes entre si, demonstravam sua preocupação

e seu compromisso para com a democratização e a promoção da igualdade no acesso ao Ensino Superior. Da mesma forma, a FURG, como Instituição Pública, lançou mão de ações que visassem a essa inclusão, voltando-se para o acesso e a permanência nos cursos de graduação, tais como: Programa de Apoio Integral aos candidatos deficientes ou com necessidades especiais inscritos no Processo Seletivo; Programa de Orientação Vocacional; Programa de Isenção da Taxa de Inscrição no Processo Seletivo; Programa Incluir; Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais; contratação de profissionais especializados de Psicologia e Serviço Social, e instrutores de Braille e intérpretes de LIBRAS, para atender com qualidade e dignidade aos estudantes que chegavam à FURG.

Em sintonia com as pautas nacionais e como resultado do trabalho de assistência estudantil que já vinha sendo realizado, a FURG instituiu, em 2009, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, que foi criada visando ampliar a atenção aos estudantes com objetivo de contribuir na sua inclusão, permanência e formação qualificada, em especial os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Com isso, ampliaram-se os subprogramas de moradia estudantil, alimentação, transporte, bolsas e também foram criados novos auxílios e projetos voltados aos estudantes da FURG.

Pensando ainda no apoio ao ingresso, foi também disponibilizada à comunidade a oportunidade de participação no Programa de Apoio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS, que preparava, gratuitamente, candidatos aos Processos Seletivos da FURG e do antigo Colégio Técnico Industrial Mário Alquati, atual Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS. O sucesso dessas ações garantiu sua ampliação e consolidação no âmbito da FURG, sendo, hoje, reconhecidas por toda a comunidade universitária e do entorno.

Assim sendo, em 2009, a partir de iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação, juntamente com as Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis e Extensão, a FURG deu corpo a uma discussão iniciada em 2006, promovida pela APTAFURG, com a participação da FURG e de outras instituições representativas da sociedade, em posicionamentos diversos a respeito dos processos de inclusão. Realizaram-se, assim, encontros para debate e estudo sobre o tema, levando em

consideração fatores sociais, ambientais e regionais, principalmente acerca do perfil dos candidatos inscritos e ingressantes no Processo Seletivo da FURG. A esses estudos, somaram-se experiências de outras instituições e suas políticas de ações afirmativas.

Nos seminários de discussão realizados no período compreendido entre 2008 e 2009, ficou evidente a urgência na criação de um sistema alternativo que representasse o equilíbrio entre autonomia universitária, qualidade acadêmica, diversidade cultural e inclusão social. Para tanto, a conclusão dos trabalhos pela Comissão designada para tal apontou para a implantação de um sistema denominado de Programa de Ação Inclusiva – PROAI, que tinha como objetivo principal incentivar o ingresso na Universidade, considerando o critério de natureza social, étnica e cultural dos candidatos, levando em conta também o desempenho individual no contexto das desigualdades sociais.

Dessa forma, a Pró-Reitoria de Graduação apresentou a proposta de Sistema de Bônus, emanada dos encontros e estudos estatísticos realizados pelo Núcleo de Estatística, do Instituto de Matemática, Estatística e Física, da FURG, com base nos dados dos Processos Seletivos anteriores. Vale destacar que o Sistema de Bônus era semelhante ao utilizado, ainda hoje, pela UNICAMP, Universidade pela qual balizamos nossos estudos, principalmente em encontros com o Professor Dr. Leandro Tessler, um dos responsáveis pela implementação da bonificação naquela instituição.

Isso posto, em agosto de 2009, o Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio Grande – FURG aprovou a criação do Programa de Ação Inclusiva – PROAI, conforme a Resolução nº 19/2009, priorizando os seguintes objetivos:

I – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação oferecidos pela FURG para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros, pardos e indígenas, mediante habilitação em Processo Seletivo;

II – incentivar o ingresso na Universidade, considerando critérios de natureza social, étnica e cultural dos candidatos, bem como o mérito individual no contexto das desigualdades sociais;

III – estabelecer mecanismos que favoreçam a inclusão social da pessoa com deficiência;

IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos estudantes beneficiados pelo Programa, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico.

Para atender a esses objetivos, o Sistema de Bônus aprovado no âmbito da FURG previa a concessão de um acréscimo de 06 acertos no cômputo final das provas objetivas do Processo Seletivo (no ano de 2011, passou a ser nas provas objetivas do ENEM, em virtude da adesão da FURG ao Sistema de Seleção Unificada – SISU) para candidatos que cursaram todo o Ensino Médio e, pelo menos, dois anos, consecutivos ou não, do Ensino Fundamental em escola pública; 09 acertos no cômputo final das provas objetivas do Processo Seletivo para candidatos autodeclarados negros e pardos, que cursaram todo o Ensino Médio e, pelo menos, dois anos, consecutivos ou não, do Ensino Fundamental em escola pública; 09 acertos no cômputo final das provas objetivas do Processo Seletivo para candidatos com deficiência comprovada por meio de laudo médico, em acordo com o disposto no Decreto Federal nº3298/1999.

Passando por algumas reformulações, o PROAI passou a conceder não mais pontos, mas porcentagem. Para cada uma das três situações, foram definidas, respectivamente, as seguintes porcentagens: 4%, 6% e 6%.

Mas o Programa de Ação Inclusiva – PROAI não se estruturava apenas na bonificação. O Programa também estabeleceu a criação de um Processo Seletivo Específico para estudantes indígenas. Processo esse construído a partir da escuta e do diálogo com as comunidades indígenas, em especial com os Kaingans de Iraí. Nessa seleção, estavam disponíveis 5 vagas específicas para estudantes indígenas, que comprovassem sua origem e etnia, para ingresso em 5 diferentes cursos de graduação da FURG. Esses cursos eram definidos pelo Conselho de Ensino Pesquisa, Extensão e Administração – COEPEA da Universidade, ouvidas as comunidades indígenas e suas lideranças em reunião especialmente chamada para tratar do tema, junto à Pró-Reitoria de Graduação, bem como ouvidas

as Coordenações dos Cursos de graduação demandados pelos indígenas.

Finalmente, com a adesão da FURG ao SISU, em 2011, e a aprovação da Lei nº12.711, de agosto de 2012, o PROAI passou por uma importante reestruturação conceitual. A Comissão de Acompanhamento do PROAI reuniu-se e apresentou nova proposta ao Conselho Universitário, sugerindo a expansão dos objetivos do Programa, tendo sido aprovadas: – a reserva de 30% do total das vagas oferecidas pela FURG, por curso e turno, a estudantes oriundos de escola pública; – a concessão de um acréscimo de 6% no cômputo final das provas objetivas do ENEM para estudantes com deficiência; – a reserva de 10 vagas adicionais para estudantes indígenas; – a reserva de 05 vagas para estudantes quilombolas. Dessa reformulação, então, decorreu a extinção do Sistema de Bônus.

Cabe salientar que a FURG foi uma das primeiras Universidades Federais a destinar vagas para estudantes quilombolas em Processo Seletivo Específico, distribuídas à semelhança da metodologia do processo de inclusão dos estudantes indígenas. Os Processos Seletivos Específicos garantiram a aproximação e o diálogo entre a Universidade e os povos indígenas e remanescentes dos quilombos, respeitando as características culturais desses povos, de forma participativa, orgânica e constante.

Durante a avaliação do Programa, a Comissão de Acompanhamento do PROAI identificou o crescente número de comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares, no Rio Grande do Sul, e diversas outras em processo de reconhecimento, apontando para a necessidade de ampliação no número de vagas destinadas a esse público. Mais uma vez, reforçando o compromisso firmado em despendar esforços no sentido de contribuir para a erradicação das desigualdades sociais e étnicas no ambiente universitário, o CONSUN aprovou o aumento de 5 para 10 vagas distribuídas em Processo Seletivo Específico para estudantes quilombolas.

Assim, após minucioso estudo apresentado pela Comissão de Acompanhamento do PROAI, em novembro de 2013, num trabalho coletivo juntamente com as Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis, chegou-se à conclusão de que o Programa de

Ação Afirmativa – PROAI deveria ser extinto para, em seu lugar, ser criado o Programa de Ações Afirmativas – PROAAf, visando promover, cada vez mais, a democratização do ingresso e permanência de estudantes oriundos de escola pública, estudantes indígenas, estudantes quilombolas e estudantes com deficiência, a fim de cursarem algum dos, hoje, mais de 60 cursos de graduação que a FURG oferece, não apenas no município do Rio Grande, como também em Santo Antônio da Patrulha, Santa Vitória do Palmar e São Lourenço do Sul.

O PROAAf, conforme dispõe a Resolução nº20/2013 – CONSUN, prevê:

- I – atender o que dispõe a Lei nº 12.711/2012, no que se refere a reserva de 50% vagas para candidatos oriundos de Escola Pública;
- II – reservar 5% das vagas em todos os cursos de graduação, para candidatos com deficiência;
- III – ofertar 10 vagas para candidatos Indígenas mediante habilitação em Processo Seletivo Específico;
- IV – ofertar 10 vagas para candidatos Quilombolas mediante habilitação em Processo Seletivo Específico.

Dessa forma, a FURG, mantendo seu histórico de pioneirismo na implementação de políticas afirmativas, operacionaliza o disposto em seu Estatuto, em seu artigo 4º:

Art. 4º São fins específicos da Universidade Federal do Rio Grande:

- I – gerar, transmitir e disseminar conhecimento, com padrões elevados de qualidade e equidade;*
- II – formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento, ampliando o acesso da população à educação;*
- III – Valorizar o ser humano, a cultura e o saber;*
- IV – promover o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social, artístico e cultural;*
- V – educar para a conservação e a preservação do meio ambiente e do patrimônio histórico e cultural, o desenvolvimento auto-sustentável e a justiça social;*

VI – estimular o conhecimento e a busca de soluções, em especial para os problemas locais, regionais e nacionais.

Como se pode notar, em consonância com o contexto nacional, a FURG, pautada em preceitos fundamentais como **excelência acadêmica, autonomia universitária e diversidade cultural**, tem sido palco de ações pioneiras e decisivas para inclusão social vista como um elemento indissociável na disseminação do conhecimento e na formação não apenas de profissionais, mas, principalmente, de cidadãos.

Porém, instituir e implementar políticas de ações afirmativas em uma instituição não é, tampouco nunca foi ou será tarefa de pouca complexidade. Muito pelo contrário. Para que aqui chegássemos foram necessários o engajamento e a determinação de uma considerável parcela de representantes não só da comunidade universitária, mas principalmente da comunidade externa, nossa grande parceira em empreendimentos de tamanha envergadura.

Estamos certos do bonito trabalho até aqui realizado, por mãos e corações muitas vezes anônimos. Estamos firmes na ideia de que este é O caminho para a socialização de saberes e para a democratização do conhecimento. Estamos atentos para os sempre necessários aprimoramentos e revitalização de nossos projetos e programas. Estamos felizes de que este importante marco da história da FURG tem impactado em histórias de vida, de esperança, de promessas de um novo futuro para aqueles com os quais cruzamos nossos caminhos.

REFERÊNCIAS

Universidade Federal do Rio Grande – FURG. **Os novos Estatuto e Regimento Geral da FURG**: edição comemorativa aos 40 anos da Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande: FURG, 2009.

Resolução nº 19/2009 – CONSUN/FURG

Resolução nº 20/2013 – CONSUN/FURG

O DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR: debate entre o Direito Individual e o Coletivo

*Soledad Bech Gaivizzo**

O marco jurídico internacional trouxe uma série de inovações ao tratamento da Educação Superior Indígena, indicando novos parâmetros para a relação do Estado e da sociedade indígena. Embora de lá pra cá tenha havido avanços significativos na elaboração do Sistema de Proteção dos Direitos Indígenas na América Latina, há uma série de tensões que reivindicam outras formas de interpretá-lo e cujas soluções são motivo de imensos debates no cenário educacional.

As atuais tensões revelam a limitada compreensão e dificulta as discussões e a elaboração de patamares mínimos necessários para garantir o efetivo direito dos povos indígenas à universidade. Analisar esse tema e detalhar o conteúdo jurídico e político dessas tensões só é possível levando-se em consideração os avanços e os retrocessos ocorridos no marco jurídico internacional e os fundamentos teóricos e legais que dão sustentação aos direitos individuais e coletivos.

Na primeira parte deste artigo, serão examinados, de forma breve, os sentidos e os significados dos direitos individuais e coletivos dos povos indígenas à educação superior.

Seja qual for a tônica desses direitos, estes remetem a marcos conceituais distintos e, portanto, abrem caminhos para elaborar formas distintas de garantir o direito à educação. Na segunda parte deste artigo, por conseguinte, serão analisados os principais

* Graduação em Serviço Social pela Universidade Católica de Pelotas (2003), Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS (2006) e Doutorado em Serviço Social e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUC RS (2014). Atualmente, é Assistente Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

documentos produzidos pelas Organizações das Nações Unidas sobre os povos indígenas, destacando-se os itens que se referem à educação superior indígena e à educação superior ampliada.

Direito individual e coletivo

Os direitos¹, de modo geral, podem ser analisados por meio de dois grandes paradigmas: o primeiro, jus naturalista, “compreende o campo do direito como algo inerente à natureza humana” (COUTO, 2008, p. 34); o segundo, “representado pela ideia de que os direitos são representados pelo momento histórico em que são debatidos, correspondentes a um homem concreto e às suas necessidades” (COUTO, 2008, p. 34).

Uma das formas de compreender os direitos é tratá-los por geração: os de primeira geração, constituídos ao longo do século XVIII e XIX, são os direitos civis e políticos, que são exercidos pelo homem individualmente e têm por princípio a não interferência do Estado; os de segunda geração, constituídos no século XIX e XX, são aqueles exercidos pelos homens de forma individual e têm por princípio a intermediação do Estado, pois é este quem precisa provê-los; os direitos de terceira geração são os que têm como centralidade os direitos à autodeterminação dos povos indígenas. Eles foram elaborados por meio de pactos entre os povos e as Organizações das Nações Unidas, por exemplo.

Destaca-se ainda que os direitos de segunda geração, vinculados à ótica liberal, são baseados na teoria dos direitos humanos, cujo marco histórico é a Revolução Francesa, datada de 1789. Nascem das necessidades e das demandas da classe trabalhadora, embora exercidos por meio do Estado. Apesar de serem demandas que advêm de um coletivo, como a classe operária, elas são exercidas de maneira individual, ancorando-se na ideia de que o sujeito de direito é individual (COUTO, 2008).

Há uma tênue relação entre os direitos de segunda e da terceira geração, a exemplo do direito social dos povos indígenas à educação

¹ Nesse sentido, as ideias liberais dos filósofos iluministas foram importantes na luta contra o absolutismo, pelo reconhecimento de que o ser humano é portador de direitos (COUTO, 2008).

e dos direitos coletivos dos povos originários ao ensino superior. O primeiro foi extremamente importante, uma vez que permitiu a garantia de o indivíduo indígena acessar os seus direitos à educação superior. Diante das desigualdades de acesso a este nível educacional entre os segmentos populacionais de um determinado país, a proposta foi a de tratar “com especificidade o sujeito de direitos, que passa a ser visto em suas particularidade e especificidade” (PIOVESAN, 2008, p. 888). Partindo dessa ótica, determinados grupos étnico-raciais, distintos do grupo dominante, passaram a exigir uma proteção especial do Estado, de modo que “as demandas de grupos devem ser vistas nas especificidades e particularidades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge, também como direito fundamental, o direito à diferença” (PIOVESAN, 2008, p. 888).

Já o direito coletivo dos povos indígenas à educação superior tem relação com o direito à autodeterminação e com o projeto de desenvolvimento de suas comunidades. É do direito à autodeterminação que derivam os demais direitos coletivos, como, por exemplo, o direito à educação superior. Mais do que a preocupação desses povos com as desigualdades de acesso entre os segmentos indígenas e não indígenas à universidade, o centro de atenção recai sobre o tipo de educação que cada comunidade almeja em função de seu projeto societário. Assim, ao lado do direito coletivo à educação superior é necessário ter como ponto de partida o direito epistêmico dos povos e sua relação com outras epistemologias não ocidentais.

Daí que alguns autores (MACAS, 2008) insistem na importância da criação e da gestão das universidades indígenas, por serem estas as que mais se aproximam das epistemologias indígenas, sem considerar a importância das epistemologias ocidentais. Essas instituições surgem com a pretensão de promover o diálogo interepistêmico. Outros autores argumentam ainda que o ingresso às universidades tradicionais é uma das formas contemporâneas de controle e de homogeneização estatal sobre os indígenas (MATO, 2010). Ao mesmo tempo, consideram a proposta como uma das formas mais eficientes de combater a desigualdade e a discriminação racial.

A lógica de enfrentamento das desigualdades e as iniquidades escolares entre o segmento estudantil indígena e o não indígena, por parte dos Estados latino-americanos, guia-se pelo princípio da

igualdade de oportunidades e de resultados e corrobora com a concepção dos pensadores do multiculturalismo liberal. Essa lógica também é ratificada por várias agências das Nações Unidas, pelo Banco Mundial, entre outros (WASH, 2009a), tendo por intenção eliminar o caráter integracionista das políticas locais e os acordos intergovernamentais.

O multiculturalismo liberal é uma importante vertente na América Latina que põe em voga formas de superar as desigualdades étnico-raciais na sociedade. A partir dessa doutrina, as políticas educacionais inclusivas para os indígenas são consideradas uma política estratégica para atenuar os conflitos sociais na sociedade e para permitir o ingresso de segmentos populacionais que, de outra forma, não teriam chance de ingressar no sistema formal de Ensino Superior.

O interculturalismo crítico, por sua vez, centra-se na discussão dos conflitos étnico-raciais, tendo como substrato os direitos coletivos dos povos indígenas à educação superior. Sob essa nova lógica, têm surgido propostas de criação e de gestão de sistemas de Ensino Superior localizados próximos ou dentro dos territórios indígenas. Trata-se de uma proposta que foi construída pelo pensamento indígena, especialmente o andino, na América Latina. Vale ressaltar que nem todas as universidades indígenas trabalham sob a mesma perspectiva ou na mesma direção; até porque existe uma variedade de grupos étnicos no território americano. Por isso, é impossível tratar o tema pelo viés da homogeneização cultural, como alguns setores conservadores argumentam; em vez disso, cabe verificar o que é comum e o que é diferente em todas essas propostas.

Há algumas décadas, tanto o marco histórico de direitos humanos, como a sua incorporação nos textos constitucionais têm tensionado a necessidade, o reconhecimento e a desproteção dos direitos, que têm sido recorrentemente apresentados pelos coletivos indígenas como a desigualdade e a discriminação que, durante muito tempo, vêm afetando esses sujeitos racializados. Tais condições têm sido um terreno fértil para que várias organizações indígenas continuem a politizar os direitos coletivos.

A partir da perspectiva dos atores sociais que se apoiam na tradição liberal, o direito à educação deve ser garantido e ainda o é

por meio de geração de políticas educacionais inclusivas. Essa perspectiva ajusta-se à ideia de que os sujeitos, apesar de serem de natureza coletiva, somente podem usufruir do direito de maneira individual, ou seja, por meio dos sujeitos que representam essa coletividade.

Dessa forma, a compreensão acerca dos direitos dos povos indígenas à educação superior centra-se na recusa das desigualdades educacionais, que ainda persistem - em termos de acesso às Instituições de Ensino Superior - entre indígenas e não indígenas. Essa iniquidade é comum e pode ser observada em todo o sistema formal de Ensino Superior (LIMA; PALADINO, 2012), por exemplo, no Brasil.

No marco do direito coletivo, os povos indígenas, de forma geral, advogam a favor de outro tipo de modelo de ensino, o qual continua ainda sob a supervisão do Estado, e considera as seguintes problematizações: a que modelo de ensino superior os povos indígenas têm tido acesso e que tipo de desenvolvimento ele propõe? (MUÑOZ, 2006); esse modelo atende às necessidades e ao projeto de desenvolvimento de suas comunidades de origem? Sob esta perspectiva, poder-se-ia dizer que o acesso à educação, seria – em última instância – um processo educacional de homogeneização cultural proposta pela sociedade envolvente?

Entretanto, o que se almeja com os direitos coletivos é justamente o contrário, isto é, pretende-se dar mais ênfase a um sistema jurídico-legal que negue, em certa medida, toda e qualquer ação que venha a limitar, para os povos indígenas, o patrimônio cultural, as formas próprias de ser, de saber, de se organizar e de se relacionar com a natureza. É importante destacar ainda que a construção de modelos outros de ensino superior, elaborados pelos e com os líderes indígenas, deveriam ter como parâmetro os mesmos indicadores educacionais utilizados pelas instituições de Ensino Superior indígena, uma vez que tal modelo educacional visa articular o direito ao diálogo interespistêmico em condições de igualdade entre os saberes indígenas e os de matriz euro-americana.

Qualquer que seja a discussão doutrinária sobre os direitos coletivos dos povos indígenas, o certo é que se trata de uma discussão em aberto, mas que tende a ouvir a perspectiva dos indígenas. Cabe destacar que os povos indígenas vêm liderando esse

debate, uma vez que têm questionado os parâmetros de definição, inclusive do que se entende por “povos indígenas”. As demandas e as reivindicações por eles pleiteadas, contudo, na esfera pública, visam garantir o direito a seu patrimônio cultural, pois foi ele que lhes permitiu e ainda lhes permite serem grupos étnicos desde a chegada ibérica nas Américas - e além de todas as formas e tentativas sistemáticas do Estado de absorvê-los a uma ordem social diferente.

Marco normativo Internacional

A aprovação da DUDH, em 1948, pela Assembleia Geral da ONU, configura-se como marco inicial da discussão sobre os temas da educação relacionada aos povos indígenas (LÓPEZ, 2005). Foram produzidos, depois desse momento, outras declarações e outros tratados internacionais, além de diversas convenções regionais, que, em seu conjunto, constituíram um sistema jurídico internacional de promoção e de proteção dos direitos dos homens, das mulheres e dos grupos étnicos (ANAYA, 2006).

A análise desses marcos é de extrema importância, pois uma vez aprovados e/ou ratificados, orientam os Estados a se comprometerem “a poner en práctica medidas y leyes nacionales compatibles con los deberes y obligaciones que esos tratados establecen”(LÓPEZ, 2011, p. 119). Assim, o sistema jurídico internacional deve ser incorporado ao ordenamento jurídico de cada país – por norma, por decreto ou por lei. Por outro lado, a instituição desses direitos no corpo doutrinário de um país, por si só, não garante o seu efetivo exercício (LÓPEZ, 2005).

Logo, a construção do arcabouço de instrumentos jurídicos internacionais em matéria de educação indígena, em grande parte, foi resultado da defesa das organizações indígenas no cenário internacional (BUSQUETS, 2011). O seu desenvolvimento, entretanto, não ocorreu de forma linear; ao contrário, foi marcado por movimentos contraditórios, ora de expansão e de ampliação, ora de retração. Nesse processo, participaram diferentes atores sociais, os quais confrontaram os seus interesses e contribuíram para a conquista e para a concessão desses marcos.

O primeiro instrumento que reconhece a educação como um direito de todas as pessoas é a Declaração Universal de Direitos

Humanos, a qual estabelece que “toda persona tiene derecho a la educación, y la educación básica será gratuita y obligatoria para todos. Se procurará que la educación técnica y profesional sea accesible para todos basándose en los méritos de cada uno” (DUDH, art. 26, Parágrafo I). Este artigo foi de fundamental importância, pois rompeu com a velha ideia de que o acesso à educação era um privilégio de alguns em favor da ideia de que ele é um direito que deve ser assegurado a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição social (HADDAD, 2012). Outra premissa que colabora com esse princípio é o artigo 2º., do mesmo documento, que declara: “toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión” (DUDH, art. 2º.). Assim, o reconhecimento do direito à educação implica que a sua oferta deva ser garantida a todas as pessoas. A equidade significa “igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir a educação” (HADDAD, 2012, p. 217) e, ao mesmo tempo, para que elas “desfrutem de um ensino de alta qualidade, independente da origem étnica, racial, social ou geográfica” (HADDAD, 2012, p. 217).

Sob o princípio da universalidade e da equidade, os indígenas têm assegurado o direito a se beneficiarem do sistema de ensino formal ofertado pelo Estado, em igualdade de condições com os demais segmentos populacionais da sociedade. Com isso, as políticas educacionais de atenção universal foram tratadas - no marco das Repúblicas - como uma suposta garantia de igualdade. Contudo, a materialização desse direito foi “uno de los mayores instrumentos de creación de asimetrías, de perpetuación de prejuicios y de mantenimiento de la inequidad educacional y, conseqüentemente, de la desigualdad social” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 22). Isso aconteceu porque a promoção da igualdade na educação se deu em um contexto sócio-histórico no qual se mantiveram e até se ampliaram as práticas sociais de negação, de exclusão e de discriminação em relação às pessoas de diferentes grupos étnico-raciais no sistema educacional (embora não somente nele). Logo, a implantação do direito à igualdade foi promovida em um ambiente onde a situação de desvantagem no acesso a esse sistema por parte da população indígena já era um dos elementos constitutivos e

estruturais da sociedade latino-americana (BELLO; RANGEL, 2002). Posteriormente, os povos indígenas tornaram-se objeto de consideração específica nas Nações Unidas e em outras instituições internacionais, o que permitiu, em grande medida, avançar na garantia dos direitos desses povos à educação (LÓPEZ, 2011).

O desenvolvimento do direito internacional em matéria indígena ocorreu, essencialmente, ao longo do século XX, guiado pela ideia de que era necessário contar com uma normativa centrada exclusivamente nos povos originários para poder tratar das suas características (LÓPEZ, 2007). É nesse cenário, por exemplo, que, em 1957, “se adoptó el Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales (nº. 107) que fue el primer tratado de derecho internacional sobre el tema”(OIT, 2003). Ainda que os indígenas fossem considerados sujeitos de direitos, no âmbito do direito internacional, por muito tempo, continuaram sendo relacionados a “sociedades atrasadas y transitorias. Para que pudiesen sobrevivir, se creia indispensable fundirlas en la corriente nacional mayoritaria mediante la integración y la asimilación”(OIT, 2003). Observa-se, desse modo, a influência ideológica do racismo étnico-racial epistêmico, no âmbito do direito internacional, tentando subjugar as sociedades indígenas diante da sociedade ocidental. Vale lembrar que essa construção ideológica foi originariamente produzida no século XV e constituída a partir dos discursos racistas dos teólogos e juristas medievais² (GROSFUGUEL, 2010).

Sob a perspectiva histórica de construção do direito internacional em matéria indígena, aponta-se um processo de mudança direcionado para superar a ênfase individualista e o caráter integracionista e assimilacionista dos instrumentos anteriores³ (LÓPEZ, 2005; OIT, 2003). Somente no final da década de 1980, essa mudança ocorre de fato, com a aprovação do Convênio da OIT nº. 169, no qual a proteção aos povos indígenas continua sendo o

² Os discursos racistas têm como referência o confronto de dois teólogos e juristas europeus. Esse discurso foi analisado no capítulo 1 desta tese.

³ “Con el correr del tiempo este punto de vista se fue poniendo en tela de juicio como consecuencia, principalmente, de una comprensión más profunda del tema y del número cada vez mayor de miembros de pueblos indígenas que participaban en foros internacionales, tales como el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de las Naciones Unidas” (OIT, 2003).

objetivo principal, porém, agora, baseada no respeito às suas culturas, às suas formas de vida, às suas tradições e aos seus costumes. Além disso, esses povos conquistaram o direito de determinar, por si mesmos, a forma e o ritmo de seu desenvolvimento. As informações contidas no Quadro I, a seguir, ilustram de que forma são configurados os paradigmas de tais instrumentos nos países que o adotaram bem como sua atual situação.

Instrumento	Natureza	Política	Número de países que adotaram	Estado ou ação pendente
Convênio n.º 107 da OIT	Tratado vinculante	Integracionista <u>Assimilacionista</u>	14	Não aberto a ratificações
Convênio n.º 169 da OIT	Tratado vinculante	Fim da política integracionista Direito à livre-determinação	14	Aberto a ratificações
Declaração da ONU sobre o direito dos povos indígenas	Declaração	Fim da política <u>assimilacionista</u> Ampliação dos direitos indígenas por meio do reconhecimento da igual dignidade de povos à autodeterminação	Todos os países latino-americanos que pertencem à ONU, exceto Colômbia.	Não requer ratificações Compromisso dos Estados

Fonte: FAJARDO, Raquel Yrigoyen. A los 20 años del Convênio 169 de la OIT: balance y retos de la implementación de los derechos de los pueblos indígenas en América Latina. Disponível em: <derechosindigenas.Org.ar/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=33&Itemid=4>. Acesso em: 13 de março de 2014. (adaptado)

Assim, o que se percebe, por meio da leitura do quadro acima, é que há um ponto de inflexão caracterizado pelas mudanças de paradigma que, por sua vez, influenciarão as tradicionais maneiras de o Estado se relacionar com as sociedades indígenas. Por conseguinte, imprimirão modificações na esfera da educação e das relações étnico-raciais, o que pode ser verificado nos documentos que configuram os marcos jurídicos.

Instrumentos internacionais dirigidos especificamente aos Povos Indígenas

Entre os documentos internacionais referentes aos povos indígenas destacam-se: o Convênio n.º 169 da OIT e a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas. A análise desses documentos levou em consideração os dispositivos legais que articulam a relação entre educação, especificamente a de nível superior, e os grupos étnicos.

O Convênio nº. 169 da OIT⁴ é considerado um marco histórico na conquista dos direitos dos povos indígenas na região e é também o mais antigo, com 23 anos de existência. Sua relevância em relação aos demais instrumentos internacionais se deve essencialmente pela forma inovadora “como reconhece os direitos coletivos de povos indígenas, e não somente os direitos individuais indígenas” (AMAYA, 2006, p. 171).

Desse modo, são os povos, e não mais os indivíduos indígenas, o sujeito de direito, ou seja, aquele que tem o direito a continuar mantendo a sua integridade cultural (SALGADO, 2006). Por consequência, esse Convênio insta os Estados e os demais segmentos da sociedade nacional a reconhecerem como valiosas e legítimas as instituições e as tradicionais formas dos povos indígenas e tribais de viverem, de se organizarem e de se relacionarem com a natureza (OIT, 2003).

Ao contrário de outros instrumentos internacionais, o Convênio nº. 169 é um instrumento jurídico que obriga legalmente os países que o ratificaram a cumpri-lo e a integrá-lo nos seus marcos legais. Daí também decorre a sua importância jurídica e a sua relevância em relação à promoção e à proteção dos direitos dos grupos étnicos no cenário internacional. Ele tem como grupos beneficiários os povos indígenas e os tribais em países independentes (OIT, 2003). Os primeiros são definidos como aqueles possuidores de uma vinculação histórica existente à época da colonização e que mantêm, ainda que parcialmente, instituições próprias no âmbito social, político e econômico. Os povos tribais, por conseguinte, são aqueles sujeitos que, embora culturalmente distintos e regidos – ainda que parcialmente – por modos próprios de vida, não têm uma vinculação histórica com ancestrais residentes no país na época da

⁴ A OIT constitui o mais antigo dos organismos especializados da ONU. Foi instituída no final da Primeira Guerra Mundial, tendo como objetivo principal o reconhecimento da predominância das condições e das relações desumanas nas relações de trabalho. Em 1946, foi vinculada à ONU. Sediada em Genebra – na Suíça –, a OIT é composta por 183 países-membros, de todos os continentes, reunidos em uma estrutura tripartida que, além das representações governamentais, conta com a participação de instituições representativas do setor laboral. Ela é a única agência do Sistema das Nações Unidas na qual participam diretamente atores não governamentais. Dela fazem parte, em igualdade de condições, os Estados e as organizações de empregadores e trabalhadores ao redor do mundo (OIT, 2003).

colonização (OIT, 2003; SALGADO, 2006). Desse modo, o “que determina la condición indígena es la descendencia de pueblos anteriores a la colonización” (SALGADO, 2006, p. 38).

Assim, pela primeira vez na história ocidental, um documento incorporou a noção de povos indígenas enquanto uma categoria jurídica. Compreender a diferença entre o termo “populações” e “povos” é extremamente importante, pois:

para los pueblos indígenas el término poblaciones posee connotaciones peyorativas, o cuanto menos restrictivas, pues expresa la idea de un conglomerado de personas que no comparten identidad y se encuentran en un estado transitorio de subdesarrollo con respecto a la sociedad moderna. En contraste el término pueblo tendería mejor a respetar la idea de que existen sociedades organizadas, con culturas y identidad propias, destinadas a perdurar, en lugar de simples agrupaciones de personas que comparten algunas características raciales o culturales (LÓPEZ, 2011, p. 127).

O Convênio nº. 107 da OIT, que é anterior ao n.º 169, utilizava a terminologia de populações indígenas e populações tribais. Porém, as organizações indígenas solicitaram à OIT a mudança de nomenclatura, a qual foi acolhida por sua assembleia. Uma das razões elencadas pelas organizações foi a de que o conceito de povos, ao contrário de população, expressa melhor que são pessoas que pertencem a um coletivo e que permanecem até os dias atuais unidos por laços históricos, culturais, linguísticos, entre outros (MUNDURUKÚ, 2012).

O Convênio nº 169, nos artigos 26 a 29, fala dos direitos dos povos indígenas à educação (SALGADO, 2006). As informações contidas no Quadro 1, a seguir, permitem visualizar sinteticamente o conjunto desses artigos.

Quadro II: Convênio nº. 169 da OIT sobre os povos indígenas em relação à Educação

Artigos	Temas	Síntese dos Direitos indígenas
26	Direito à educação	- adquirir uma educação voltada a todos os níveis, pelo menos em pé de igualdade com o restante da comunidade nacional.
27	Autonomia educacional	- responder às suas necessidades particulares, de modo a abarcar sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais; - garantir sua participação na formulação e na execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente a tais povos a responsabilidade da realização desses programas; - reconhecer o direito desses povos de criar suas próprias instituições e meios de educação.
28	Educação bilíngue	- deverá ser ensinado às crianças dos povos interessados a leitura e a escrita em sua própria língua indígena ou na língua que mais comumente se fale no grupo ao qual pertencem; - preservar as línguas indígenas e promover o seu desenvolvimento e a sua prática; - assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegar a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país em que vivem.

FONTE: OIT. **Convenio 169 sobre Pueblos indígenas e tribales**: un manual. 1. ed. Genebra, 2003. (sistematização e tradução da pesquisadora)

O artigo 26 (Quadro II) estabelece, em linhas gerais, que os povos têm o mesmo direito de se beneficiar do sistema educacional de um país, em condições de igualdade com os demais setores da sociedade nacional, uma vez que “el acceso a la educación por parte de los pueblos indígenas tiene obstáculos de los que carecen otros sectores” (SALGADO, 2006, p. 239).

O documento considera discriminação toda forma de

exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza (OIT, 2003).

Essa discriminação se traduz, no plano prático, em

excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza, limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo, imponer sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos o colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana, entendiéndose como enseñanza sus diversos tipos y grados, el acceso, el nivel, la calidad y las condiciones en que se da (SALGADO, 2006, p. 239).

Nesse sentido, o documento prevê a necessidade de o Estado criar medidas especiais para diminuir as assimetrias entre indígenas e não indígenas no sistema nacional de ensino.

Já o artigo 27 refere-se às especificidades do direito dos povos indígenas à educação. Ele declara a necessidade de os programas educacionais responderem às demandas e às necessidades das comunidades indígenas. Ademais, prevê que os conteúdos e as metodologias de ensino-aprendizagem devem refletir a perspectiva desses povos e incluir os sistemas ancestrais de produzir e de socializar o conhecimento. Ou seja, não só é garantido o direito dos povos à educação, mas também as suas matrizes epistêmicas de produzir conhecimento. Para cumprir esse item, a autoridade estatal precisa garantir a participação ativa desses povos (e em condições de igualdade com os demais atores sociais) desde o momento de formulação até o de implantação, de execução e de avaliação desses programas.

Ainda, o inciso 3º. do mesmo artigo refere-se à autogestão educacional. Ele reconhece o direito de os povos criarem e gerirem suas próprias instituições de ensino, se assim o desejarem. Essa prerrogativa não pode ser considerada como mais uma forma de diminuir ou eximir a responsabilidade do Estado em garantir o direito à educação. Ao contrário, trata-se de uma proposta que busca potencializar a autonomia desses povos. Para serem reconhecidas como legítimas as instituições criadas pelos próprios indígenas, elas necessitam atender aos quesitos mínimos elencados pela autoridade estatal competente para os assuntos educacionais (SALGADO, 2006). Contudo, esses quesitos não podem ser impostos de forma arbitrária, pois devem ser definidos previamente com a participação

ativa de representantes das comunidades; logo: “el estado no sólo tiene la obligación de reconocer la autonomía indígena sobre el desarrollo de sus procesos sociales, sino que también está obligado a promover las condiciones para que esta autonomía sea posible” (SALGADO, 2006, p. 245).

Assim, o referido artigo institui o princípio do direito à diferença, ou seja, reconhece os povos indígenas como grupos pertencentes a outra matriz cultural, distinta da matriz ocidental. No plano prático, esse princípio significa dizer que o Estado tem o dever e os povos indígenas o direito a manterem sua língua, suas crenças, suas tradições e suas formas autorreferenciadas de organização social. Esse princípio, no ambiente educacional, significa que os povos “*autóctonos* aprendan su propia lengua, cultura y tradiciones al mismo tiempo que los temas que figuran en el programa de educación nacional”⁵ (SALGADO, 2006, p. 65).

Em linhas gerais, pode-se observar que o texto do Convênio estabelece uma relação fundamental entre “as questões do ensino referentes à proteção da língua materna, os conhecimentos tradicionais e suas formas de transmissão e a livre-determinação dos objetivos para o desenvolvimento dos povos interessados” (URQUIDI; TEIXEIRA; LANA, 2008, p. 124). Para as pesquisadoras, esses três eixos são fundamentais, uma vez que legitimam o direito dos povos indígenas a usufruírem de modelos educacionais condizentes com a sua realidade. Além disso, estabelecem “um rol de princípios que exclui para os Estados signatários a possibilidade de ignorar a diferença cultural ou depreciá-la, objetivando sua supressão. Por consequência, fica vedada a formulação de políticas educativas integracionistas”

⁵ “Desde 1988, el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe actúa con éxito en la región Guaraní de Bolivia. La Asamblea del Pueblo Guaraní participa directamente en el desarrollo y la aplicación del Programa, para asegurar que se basa en sus experiencias e ideas y satisface sus necesidades. Una de ellas es que la educación se imparta tanto en español como en guaraní. Cuando comenzó el programa, los padres comprobaron que sus hijos ya no se sentían avergonzados de hablar en guaraní ante hispanohablantes e iban con mucho más gusto a la escuela. Los progresos de este Proyecto condujo a un campaña de alfabetización a gran escala. El objetivo no se limitaba al aprendizaje de la lectura y la escritura sino también de la historia guaraní y sobrevalorización, así como a reforzar la identidad cultural y alcanzar objetivos políticos” (CONAIE; TUKUI SHIMI, 2010, p. 65).

(URQUIDI; TEIXEIRA; LANA, 2008, p. 124), por parte do Estado.

A ratificação do Convênio, nos países latino-americanos, fundamentou uma série de iniciativas em relação aos povos indígenas. O Paraguai, por exemplo, transformou a língua guarani em idioma oficial do país, ao lado do espanhol, em 1992 (SALGADO, 2006). Na Colômbia, deu-se a criação da **Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural – UAI**, concebida a partir da experiência do movimento indígena “orientado por el CRIC, organización que ha emprendido un significativo proceso de replanteamiento de la educación a partir de fundamentarla desde las raíces del pensamiento y costumbres de las culturas” (CRIC, 2013).

Cabe ressaltar que, embora o Convênio tenha sido aprovado em 1989, alguns dos 14 países da região latino-americana e caribenha que o assinaram⁶, levaram mais de uma década para ratificá-lo. Inevitável, assim, é que se proponham na sociedade mais reflexões acerca das razões políticas que levaram alguns Estados a não ratificarem o Convênio e outros a demorarem a fazê-lo.

A posição resistente (e negativa) em relação ao Convênio é um contrassenso, pois, durante as negociações, “algunos estados defendieron los derechos indígenas ante sus colegas del mundo hasta llorar, pero al momento de ratificarlo como ley nacional dejaron a un lado todo (...) y negaron adoptarlo (LÓPEZ, 2010, p. 05). Observa-se que entre os países que se negaram a ratificá-lo estão Panamá e El Salvador. As atitudes de negação, por parte do Estado e de suas estruturas, ampliam ainda mais as dificuldades em relação à acessibilidade e à cobertura de serviços educacionais aos habitantes autóctones no país.

A Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, por sua vez, é um documento legal da Assembleia Geral das Nações Unidas que contém os direitos individuais e coletivos dos povos indígenas⁷. Logo, é um instrumento jurídico de proteção aos direitos

⁶ O Convênio foi ratificado pelos seguintes países: México, em 1990; Bolívia e Colômbia, em 1991; Costa Rica e Paraguai, em 1993; Peru, em 1994; Honduras, em 1995; Guatemala, em 1996, Argentina, em 2000; Brasil e Venezuela, em 2002 (MATO, 2012).

⁷ Art. 43 da DUDPI: os direitos reconhecidos na presente Declaração constituem as normas mínimas para a sobrevivência, a dignidade e o bem-estar dos povos indígenas do mundo (ONU, 2008).

indígenas e garantia de que todos os Estados devem reconhecer e respeitar esses direitos (CONAIE; TUKUI SHIMI, 2010).

A Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas é considerada um marco histórico e jurídico no âmbito do direito internacional para os povos indígenas, que reconhece “não só a existência de mais de 370 milhões de indígenas no mundo, mas que eles e seus povos são sujeitos de direitos específicos que devem ser reconhecidos e protegidos pelo Estado” (KAIGÁNG, 2008, p. 242). Ela foi resultado das mobilizações e da luta dos povos indígenas em várias partes do mundo e foi redigida com a participação desses grupos étnicos, “es decir que anterior a la Declaración, todos los tratados internacionales eran negociados entre los Estados, pero la Declaración consiguió, por primera vez, una gran participación social del los pueblos indígenas” (CONAIE; TUKUI SHIMI, 2010, p. 03).

Do ponto de vista histórico, o texto da Declaração começou a ser elaborado e discutido em 1993 pelo Grupo de Trabalho sobre os direitos dos povos indígenas, porém somente foi aprovado pela Assembleia Geral da ONU em 2007, ou seja, após doze anos de tramitação. Durante esse processo, e até o último instante, enfrentou a resistência de vários Estados, especialmente a dos EUA, da Austrália, da Nova Zelândia, do Canadá e da Colômbia⁸. A relevância desse documento internacional para a promoção e a proteção dos direitos dos povos indígenas, especificamente em relação ao seu direito à educação, pode ser observada desde o seu preâmbulo. Nesse sentido, o documento afirma que:

- (a) os povos indígenas são iguais aos demais povos, reconhecendo ao mesmo tempo o seu direito a serem diferentes e a serem respeitados, tanto pelo Estado como pela sociedade envolvente, como tais. Portanto, serem diferentes culturalmente aparece como um direito coletivo. Assim, fica vedada toda a forma de assimilação ou de integração forçada à sociedade;
- (b) condena todas as doutrinas racistas inspiradas na ideia de

⁸ Os pontos da DUDPI que mais geraram resistência na Assembleia Geral da ONU foram: o direito à propriedade do território, o controle dos recursos naturais e o autogoverno indígena e o direito à autodeterminação. Já os direitos culturais, educacionais e sociais não sofreram resistência (KAIGÁNG, 2008).

superioridade de um determinado grupo cultural em relação a outro. Afirma que essas perspectivas são cientificamente falsas e juridicamente inválidas. Logo, considera violação as práticas discriminatórias inspiradas na ideia de superioridade de um grupo em relação a outro;

- (c) reconhece como valorosos os conhecimentos, as culturas e as práticas tradicionais indígenas para o desenvolvimento sustentável e equitativo do meio ambiente. Esse reconhecimento significou um grande avanço, pois institui a ideia de que os saberes ancestrais contribuem para o desenvolvimento e para a preservação da vida, ainda que esse reconhecimento esteja restrito somente a um determinado domínio do conhecimento, o das ciências ambientais;
- (d) institui a ideia de que os indígenas, enquanto coletivo, são sujeito de direito. Ou seja, o direito tem como titular um grupo ou um coletivo. (ONU, 2008; BELLO, 2004; COUTO, 2008; CONAIE; TUKUI SHIMI, 2010).

A Declaração contempla, desse modo, o direito dos povos indígenas à educação. Especificamente, o art. 14, mediante seus três incisos, garante que esses povos estabeleçam e controlem seus sistemas educacionais. Em consonância a essa orientação, o artigo, nos incisos 2º. e 3º., estabelece que todos os indígenas, especialmente as crianças, tenham direito a todos os níveis de ensino sem que se opere discriminação. Além disso, reconhece o direito dos grupos étnicos à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma. Institui, assim, a ideia de que a educação para os povos indígenas é um direito individual, pois garante o acesso à educação formal aos indivíduos, e coletivo, uma vez que a proposta é desenhar modelos educacionais que levem em consideração o contexto social e cultural de cada um dos grupos étnicos em seus próprios territórios.

Considerações

O que se pode constatar, então, é que o marco jurídico internacional possibilita garantir o direito dos povos indígenas à educação superior, ou seja, contemplar seu acesso diferenciado a

esse nível de ensino, tanto em instituições de Ensino Superior tradicionais, quanto naquelas geridas pelos próprios grupos étnicos. Compreender esse cenário de direitos individuais e coletivos dos povos indígenas à educação é de extrema importância, uma vez que é somente por meio dele que podem avançar as ações indígenas à medida que tensionarem o Estado ao cumprimento daquilo que já foi acordado com as várias organizações das Nações Unidas. Este marco não se restringe a significar somente mais um marco jurídico, mas configura-se também como um espaço importante para que seja dada continuidade ao atendimento dos desejos das comunidades indígenas.

A educação superior indígena, assim, deve e pode seguir avançando nas duas linhas de frente, tanto no que diz respeito à inclusão de indígenas no sistema formal de educação superior, quanto na elaboração e na implementação de universidades indígenas e interculturais, em que predominem seus modos de ser e de saber.

Levando em conta os direitos individuais, todas as pessoas indígenas têm direito, em pé de igualdade, à educação superior; já em relação aos direitos coletivos, todos os grupos étnicos têm o direito a uma educação pública, de qualidade, diferenciada e específica, que leve em consideração a produção ancestral de saberes e de seres. O direito coletivo, ademais, tem sinalizado a especial importância que os indígenas dão à natureza, aos seus antepassados, à terra, ao seu território, mas também ao direito à consulta e à participação de seus representantes nos assuntos de seu interesse.

REFERÊNCIAS

ANAYA, James. Os direitos humanos dos povos indígenas. In: ARAÚJO, Ana Valéria (Org.) **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BELLO, Álvaro. **Etnicidad y ciudadanía en América Latina**: la acción colectiva de los pueblos indígenas. Santiago de Chile: CEPAL, 2004.

_____; RANGEL, Marta. La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. In: **Revista da CEPAL**, Santiago do Chile, n. 76 (LC/G.2.175-P/E), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), p. 39-54, abril, 2002.

BUSQUETS, Maria Bertely. Las tensiones entre los pueblos indígenas y los estados nacionales respecto a la educación. In: LÓPEZ, Néstor. **Informe de tendencias sociales y educativas de América Latina de 2011**: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto

Internacional de Planeamiento de la educación – IPE – UNESCO, 2011.

CALDAS, Alcides dos Santos; SANTOS, Antônio Luiz Moreira dos; SANTOS, Ramon dos. Conferência de Durban: implementação e desenvolvimento das políticas de promoção da igualdade no Brasil. In: **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: diversidades e (des)igualdades**, 2011, Salvador. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308347707_ARQUIVO_CONLAB_FINAL-AICaldas.pdf>. Acesso em: 09 de julho de 2014.

CONFEDERACIÓN DE NACIONALIDADES INDÍGENAS DE ECUADOR (CONAIE); FUNDACIÓN TUKUI SHIMI. In: **Manual Básico sobre la declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas**. Quito, setembro de 2010. Disponível em: <http://servindi.org/pdf/ManualBasico_DDPI.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRESS). **Declaración de la Conferência Regional de La Educación Superior en América Latina e el Caribe**. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.Org.ve/docs/boletines/boletinnro157/declaracioncres.pdf>>. Acesso em: 22 de abril de 2012.

CONSELHO REGIONAL INDÍGENA DE CAUCA (CRIC). **La Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural – UAII: un proceso para consolidar y cualificar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad**. Disponível em: <<http://www.cric-colombia.org/porta1/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii>>. Acesso em: 23 de novembro de 2013.

COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA (COIAB). Apresentação. In: FRANCO, Fernanda. **Um olhar indígena sobre a Declaração das Nações Unidas**. Janeiro de 2008. p. 10-14. Disponível em: <http://www.dhnet.Org.br/direitos/sip/onu/indios/um_olhar_indigena_versao_final.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2013.

COUTO, Berenice. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CUJI LLUGNA, Luis Fernando. **Educación superior y interculturalidad**. 2011. 195p. Tese (Doutorado em Antropologia). Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Equador, Quito, 2011.

FAJARDO, Raquel Yrigoyen. **A los 20 años del Convênio 169 de la OIT: balance y retos de la implementación de lo derechos de los pueblos indígenas en América Latina**. Disponível em: <derechosindigenas.Org.ar/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=33&Itemid=4>. Acesso em: 15 de março de 2014.

GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais.

In: **Ciência e cultura**, v. 59, n. 2, São Paulo, 2007. p. 32-35.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

HADDAD, Fernando. Direito à Educação. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE (IESALC-UNESCO). **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe**. Avaliação(Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 1, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 de janeiro de 2014.

KAIGÁNG, Azelene. Histórico da Declaração. In: FRANCO, Fernanda (Org.). **Um olhar indígena sobre a Declaração das Nações Unidas**. Jan. 2008. p. 15-18. Disponível em: <http://www.dhnet.Org.br/direitos/sip/onu/indios/um_olhar_indigena_verso_final.pdf>. Acesso realizado em: 19 de abril de 2013.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; PALADINO, Mariana. **Caminos hacia la educación superior: los Programas Pathways de la Fundación Ford para los pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile**. Rio de Janeiro: E-paper/LACED, 2012.

LÓPEZ, José Luis. **Derechos de los pueblos indígenas**. Cochabamba: Kawsay, 2005.

_____. *El derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas en Bolivia*. 1.ed.Oruro, Centro de Ecología y Pueblos Andinos (CEPA): Latinas Editores, 2007.

_____. **Informe de Tendências Sociais y Educativas de América Latina de 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco, 2011.

MACAS, Fernando. *La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawaty Wasi"*. In: MATO, Daniel (coord.). **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiências en América Latina**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

MATO, Daniel (Org.). Universidades Indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. **Revista Andaluz de Antropología**, n. 1, p. 125, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaandaluzdeantropologia.org/uploads/raa/n1/dmato.pdf>>. Acesso em: 04 de março de 2012.

MUÑOZ, Manuel Ramiro. Educación Superior y Pueblos Indígenas em América Latina y el Caribe. In: INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EM AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Informe sobre la Educación Superior em América Latina y el Caribe 2000-2005:** la metamorfosis de la educación superior. Caracas, maio de 2006.

OBSERVATÓRIO DE DIREITOS INDÍGENAS – ENSINO SUPERIOR INDÍGENA. (site). Disponível em: <<http://observatoriodireitosindigenas-odin.blogspot.com.br/2009/09/ensino-superior-indigena.html>>. Acesso em: 12 de maio de 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. Paris, 1948. Disponível em: <http://unicrio.Org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf>. Acesso em: 8 de junho de 2013.

_____. **Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas (DUDPI)**. 2008. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

_____. **Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001. Disponível em: <<http://www.unifem.Org.br/sites/700/710/00001626.pdf>>. Acesso em 09 de julho de 2014.

_____. **Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas correlatas de Intolerância**. ONU, Nova York, 2002.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales:** un manual. Suíça, Genebra, 2003. Disponível em: <util.socioambiental.org/inst/esp/.../Manual_critico_C169_OIT.pdf>. Acesso em: 13 de janeiro de 2014.

PALADINO, Mariana. Educación Superior Indígena em Brasil. Políticas Governamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. **Revista Desacatos**, n. 33, mai.- ago., pp. 67-84, México, 2010.

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

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**. v. 16, n. 3, dec. 2008. Florianópolis. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-26X2008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de julho de 2014.

SALGADO, Juan Manuel. **El Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas**. 1. ed. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2006.

TUKUI SHIMI-CONAIE. **Manual básico sobre la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas**. Quito, Ecuador, 2010. Disponível em: <servindi.org/pdf/ManualBasico_DDPI.pdf>. Acesso em: 12 de

dezembro de 2013.

URQUIDI, Vivian; TEIXEIRA, Vanessa; LANA, Eliana. Questão Indígena na América Latina: direito internacional, novo constitucionalismo e organização dos movimentos indígenas. **Cadernos PROLMIUSP**. Universidade de São Paulo ano 8, v. 1, p. 199-222.

_____. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (des)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina de Simon Bolívar, 2009a.

ABRINDO PORTAS, ACOLHENDO CULTURAS, CONSTRUINDO PERSPECTIVAS: notas sobre o ingresso de alunos indígenas e quilombolas na universidade

*Alfredo Guillermo Martin Gentini**

Este capítulo tem a pretensão de apresentar um relato dos acontecimentos históricos e valores pedagógicos que motivaram a inclusão dos alunos indígenas e quilombolas na FURG, com a criação da disciplina Psicologia Transcultural, as primeiras visitas de lideranças *kaingang* e os trabalhos de campo dos alunos da primeira turma de Psicologia da Universidade, apoiados pelas Políticas Afirmativas.

No final do mês de fevereiro de 2007, o balneário Cassino desfrutava do sol e os poucos turistas vagueavam lentamente pelas praias, como para adiar a entrada do outono. Na avenida central, como todos os anos em época alta, os postos de venda dos artesanatos indígenas se mantinham firmes, aguardando os possíveis clientes com paciência e sem recorrer a qualquer manobra de *marketing*.

Aproximei-me lentamente, atraído pela beleza e as vivas cores de alguns colares e braceletes, penas, sarabatanas, flechas e arcos, enquanto na minha cabeça surgia uma pergunta: como organizar o melhor possível a nova disciplina que deveria ministrar no mês seguinte? Não era uma pergunta formal, relativa nem a questões didáticas nem bibliográficas; era uma profunda questão de ética pedagógica.

Tendo decidido que essa disciplina de Psicologia Transcultural, a primeira que seria oferecida num curso de graduação

* Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Tem experiência de 30 anos nas áreas da Psicologia Institucional, da Educação, com ênfase em Psicologia Transcultural, Educação Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: grupos, intervenção institucional, educação, cultura e Direitos Humanos.

em psicologia no Brasil, teria como âmago o que faz a profunda riqueza deste país: a sua riquíssima miscigenação cultural, as diferenças de pensamentos, emoções, maneiras de viver e de sentir, de viver a natureza e os processos socioculturais.

Esse âmago devia ser alimentado pelas quatro vertentes principais (os povos originários, os afro-descendentes dos escravos, as migrações externas (mais de 35 nacionalidades) e as migrações internas (milhares de nordestinos, cariocas etc., que nomadizam em permanência neste país-continente)).

A questão ética de fundo: como fazer para que eles próprios possam falar e ser ouvidos pelos alunos? Como suscitar um encontro verdadeiro de pessoas com pessoas, evitando os preconceitos, os discursos retóricos feitos sobre os outros, às costas dos outros?

Com essas ideias correndo nas veias, com os colares *kaingang* na mão, veio a pergunta: por que não convidar eles mesmos, os que estão aqui em frente a mim, os que vêm todos os verões e passam muitas vezes quase que invisíveis? Será que aceitariam?

Perguntei com timidez e a resposta veio com firmeza: “isso tens que falar com o cacique”. A jovem que me respondeu virou-se e assinalou um grande homem de rosto sério, atendendo em outra mesa. Ao ver que estávamos falando dele, ao sinal da jovem aproximou-se, olhou-me com seriedade e inquiriu-se com ela. Aos poucos, consegui explicar quem eu era e porque lhe estava perguntando sobre a possibilidade de ele vir à Universidade para falar do seu povo e da sua cultura.

Um leve sorriso no seu rosto pétreo e um novo brilho no seu olhar fizeram-me sentir que uma comunicação se estava construindo. Disse-me seu nome: Perokan (Pedra, em *kaingang*), escutou minhas explicações, perguntou e perguntou até que finalmente ficamos de acordo, ele viria para minha casa para falarmos mais tranquilos. Na semana seguinte, o cacique Perokan entrava na minha casa e, chimarrão vai chimarrão vem, escutou, perguntou ainda mais, folheou vários livros sobre os povos originários brasileiros que eu tinha na minha biblioteca, perguntando-me sobre este cacique e aquele outro povo, aquela etnia e este artesanato... Passamos, assim, a tarde toda até que marcamos uma visita dele a nossa turma, no bimestre seguinte.

Assim, ao anoitecer de 18 de março de 2008, a primeira turma

do curso de Psicologia da FURG recebeu na sua sala de aula o primeiro cacique *kaingang* que pisava na FURG, para compartilhar essa aula de Psicologia Transcultural.

Surpresa, curiosidade, inquietações de parte a parte: situação nova que foi rapidamente dinamizada pela força e clareza das palavras do cacique: *“Somos mais de 900 comunidades no Sul do Brasil...duas etnias principais, os kaingangs e os guaranis,..18 aldeias oficializadas e mais 24 outras ainda não oficializadas...mas de 18.000 kaingangs e uns 4000 guaranis nessas áreas...estamos resistindo aos mais de 500 anos no Brasil, nos estão ainda matando, querem acabar com nossa cultura, a natureza já oferece pouca sobrevivência, as águas estão acabando, a terra, as matas nativas estão acabando para nós...”*

Os olhos dos futuros psicólogos/as, cada vez mais abertos, a curiosidade multiplicada, o silêncio atento e respeitoso. As palavras duras e afiadas como flechas que sempre dão no branco prosseguem-se sem pausa: *“... levamos 30 anos para nos dar conta do que os brancos queriam de nós... agora compreendemos o que eles queriam... brigar na caneta... fazermos um pouco mentirosos como os políticos... a máquina do governo é terrível...se tivéssemos ficados nas ocas tínhamos acabado...ainda fazemos nossas danças e pajelanças... precisamos vitalizar nossas coisas ainda escondidas...”*

Ele fala de pé, tranquilo, o rosto sério e imperturbável, em suas mãos firmes, os artesanatos se agitam no ar dando ainda mais força às palavras:

“Sofremos muito preconceito... temos índios dormindo debaixo das pontes...enganados pelos brancos...morando nas beiras das estradas...com vergonha de ser índio...não conseguem mais praticar nas cidades...na periferia de POA têm 40 famílias indígenas que estão muito mal, com problemas de prostituição, drogas, sem escolas, sem cacique, sem kujá.”

A pergunta surge imediatamente: o que é um kujá? *“É o nosso médico, nosso curador do espírito, do corpo... nossa espiritualidade... ele é do mato, só selva, natureza... os jesuítas implantaram sua religião e consideraram o kujá como feiticeiro, diabólico, muitos foram mortos, perseguidos...eles são os que conhecem nossa tradição, têm suas visões, ajudam para a libertação das almas...”*

Assim, continuamos, por mais de duas horas, sem parar. Uma impressão forte sente-se no ar, como se dois mundos tão próximos e tão distantes conseguissem, por fim, olhar-se, falar-se, escutar-se, ... estávamos a mergulhar na parte invisível do iceberg cultural brasileiro... entre os/as alunas/os temos brancos e pretos, descendentes de alemães, de italianos, de espanhóis...fazendo uma dinâmica grupal, no início das aulas, já tínhamos descoberto mais de uma dúzia de raízes diferentes entre nós próprios...

Os temas sucedem-se: desde a história até as plantações de soja, passando pelas metades *clánicas kamé e kairú*, a cosmologia, as escolas nas aldeias, o sustento financeiro das comunidades, as relações com a Funai, como se tornar cacique, como se fazem os casamentos, o ritual do Kiki etc. etc. etc.

A pergunta não podia faltar: e como os *kaingangs* vêm a loucura? E a resposta tão pouco:

“Para nós, louco é aquele que esquece a sua cultura... nas nossas aldeias temos algumas equipes de saúde, mas são não índios, algum dentista, alguma enfermeira, mas não temos psicólogos...temos ainda problemas com bebida alcoólica... antes 80%, agora 40%...crianças com problemas, deficiências...os velhos ajudam muito...não se nasce louco...temos que conhecer bem a pessoa, a gente se senta para falar..”

Já no final dos diálogos, vai se perfilando um desafio, a próxima “aventura pedagógica” desta turma pioneira. Tantas perguntas merecem tantas respostas.

“Alguns índios foram para as universidades, casaram com brancas e ficaram na cidade...outros fazem o impossível para voltar à aldeia...queremos entrar na universidade...”

Caminhando para a saída, ele provoca-me, sorridente: “Agora é a vocês de vir...”

Dou a minha palavra. Levará uns meses a realizá-la, mas, como sempre, será mantida e cumprida. No dia 27 de maio de 2008, recebemos o Maicon Bravo, estudante de nossa pós em Educação Ambiental, que convidei para nos falar da sua experiência com as comunidades quilombolas do sul do Brasil, em especial dos rituais da comunidade de Casca, perto de Mostardas. Aparece, assim, a outra matriz cultural constitutiva deste povo brasileiro, a dos escravos africanos e desfilam diante de nossos olhos as plantações, as fugas,

os castigos, as torturas, o arroz quilombola, a associação atual e as lutas pelo reconhecimento dos direitos da terra, os laudos antropológicos, o apetite voraz dos brancos para se apropriar do quilombo, a diferentes gerações presentes, as memórias que gritam. Tudo isso será motivo de outro trabalho prático em contato direto com os sobreviventes de séculos de exploração, de outra mergulhada que faremos no mês de junho seguinte, na primeira visita à Casca e que ficará registrada em fotos e vídeos, afetos e memórias. Haverá outras visitas de campo posteriores, também registradas; nelas entregaremos as cópias dos vídeos à Associação, aprofundaremos outros diálogos e ajudaremos a que os primeiros jovens quilombolas também possam ingressar na universidade.

Em abril de 2009, finalmente, podemos fazer a visita prometida à aldeia kaingang de Iraí. Quase 12 horas de viagem até ao planalto, onde, à beira de uma velha pista de aviação fora de serviço, encontramos o cacique *Perokan*. Vamos com nossas barracas, mochilas, diários de campo, máquinas fotográficas, sonhos e temores, perguntas e violões.

Instalados numa parte coberta, nos fundos da escola primária da aldeia, distribuimos as atividades programadas: quem vai entrevistar os anciões, as crianças, as mulheres, as igrejas, os professores da escola, os profissionais do centro de saúde... Ian, nosso aluno-poeta, registra com humor, todos os dias, seu diário de campo frente ao vídeo. A alegria de compartilhar esses momentos inesquecíveis faz esquecer todas as fantasias tecidas nos dias precedentes. A espontaneidade e os risos das crianças são contagiosos; escutamos muito, perguntamos muito, caminhamos muito.

Somos convidados para uma apresentação no grande salão circular, onde assistimos às danças e cantos, adultos, jovens e crianças fazem-nos conhecer mais um pouco da riqueza cultural da tribo, em meio às músicas, cantos e artesanatos sempre presentes.

Uma presença se impõe, com firmeza, humildade e eloquência. Pausadamente, a sua fala transporta-nos pelas histórias, na cosmologia, nos costumes, na organização social, na religião, nas lutas pela retomada das terras ancestrais. Baixo de estatura, moreno, de olhar claro e decidido, *Opê* fala-nos com um ritmo singular que atrai a escuta.

Opê nos explica seu nome kaingang: *gafanhoto*; como todos, também tem outro, seu nome português é Augusto Da Silva. Já foi cacique, agora é pajé, memória, amigo, conselheiro muito respeitado por todos, dentro e fora da aldeia, em todo o estado do Rio Grande do Sul. Ele nos convida logo, junto com o cacique *Perokan*, para visitar as terras ancestrais da antiga aldeia, à beira do rio, onde viveram muitas gerações, bem antes da descoberta das qualidades termais das águas que deram motivo ao deslocamento forçado da comunidade para o seu lugar atual.

Caminhamos muito pelo mato, subindo e descendo, até ao leito do rio; ali com eles dois tiramos novas fotos, falaram-nos durante mais de duas horas de tantas histórias, da construção do aeroporto, em 1984, da utilização das ervas medicinais, da religiosidade muito profunda e ligada sempre à conservação da natureza, das promessas não cumpridas dos governos...

“são 500 anos de sofrimentos...éramos mais de seis milhões, agora ficamos só uns 400.000...tínhamos 915 povos kaingang, agora só 220 povos...em RS só ficamos dois..nós respeitamos a cultura e a natureza, a nossa língua...antes, nas escolas brancas, não podíamos falar nossa língua...muita luta pela demarcação das terras, pois sem terra não há vida...os rios daqui eram os limites, mas não foram respeitados...derrubaram nossa floresta para fazer esse aeroporto...”

A questão educativa toma força:

“estamos muito preocupados pelo aquecimento global, pela preservação da natureza, pela educação dos nossos filhos... nas escolas só temos até 8ª série, mais de 260 alunos, agora podemos falar em kaingang até a 4ª série, logo o português... falar e escrever... temos a educação familiar coletiva indígena e mais a branca... alguns vão logo para a segundo grau e logo para UFRGS... nossos professores indígenas fazem caminhadas na floresta para conhecer os nomes das plantas e das árvores...nossas marcas são importantes, as redondas (kairú) não se podem misturar com as compridas (kamé), não podem casar entre si...temos que nos formar e viajar para fazer conhecer nossa cultura...eu já estive na Áustria...”

No final, caminhando, ambos me solicitam:

“professor, queremos que nossos filhos possam estudar na sua

universidade, como fazemos para abrir as portas?”

Eis o próximo desafio...que será retomado numa reunião entre eles e a PROGRAD, o 10 de julho desse mesmo ano. A FURG oferece vagas no Programa de Ações Afirmativas, levando em conta a experiência da UFRGS, e será levado ao CONSUN o 14/08; quantas vagas? Bolsas? Como será feito o ingresso? Provas? Como provar que um candidato é indígena? Qual o tipo de acompanhamento pedagógico? Como poderá ser o retorno às tribos? Haverá uma casa especial para os estudantes indígenas? Será feita uma prova seletiva? Poderemos ter um tempo de retorno às aldeias? Como seria a moradia, alimentação, Xerox, livros, transporte na cidade? (Para voltar a Irai são R\$ 120, não temos isso para pagar...) Abrir um polo em Irai? Vagas em quais faculdades? Formação continuada dos professores *kaingang*? Etc. etc...

Foi então no 14/12/09 que, em uma nova reunião na PROGRAD, comunica-se o Edital de abertura de 5 vagas, a criação de uma comissão com alguns caciques para dar continuidade às atividades, três áreas prioritárias (saúde, educação e direito) são escolhidas, bolsas permanência são propostas com valores a serem fixados, uma moradia oferecida com quartos separados, mais alimentação e transporte (dois por dia), uma carta de apresentação do cacique bastaria em princípio para atestar a pertença indígena...

Em 2010, os dois primeiros estudantes *kaingang* ingressaram na Furg, Sheila em enfermagem, Manoel em medicina, temerosos dos brancos e confiantes na sua cultura... orgulhosos e pioneiros, serão os que ajudarão os outros que virão depois a perseverar diante dos obstáculos e construir uma nova aventura e uma luta que ainda continua...na pós-graduação, em julho de 2015, com a celebração com cantos, danças e pajelança do Darci, o primeiro Mestre Indígena em Educação Ambiental *kaingang*.

**O PROCESSO DE RECONHECIMENTO DO
QUILOMBO MACANUDO E A GERAÇÃO DAS VAGAS
QUILOMBOLAS NA FURG: ações de extensão
universitária empreendidas pelo Programa de Extensão
Comunidades FURG (Comuf)**

Jean Baptista^{*}
Maria da Graça Amaral^{**}
Treyce Ellen Goulart^{***}
Tony Boita^{****}

O Programa de Extensão Comunidades FURG (Comuf) foi executado ao longo dos anos de 2010 a 2013. Em seu conjunto, abarcou projetos que abordaram o patrimônio comunitário de grupos indígenas, quilombolas, LGBT e produtores rurais, alcançando resultados que culminaram em amplas conquistas comunitárias. O Comuf assegurou o reconhecimento da Jurupiga como patrimônio imaterial municipal, fundou o coletivo de diversidade sexual Camaleão, promoveu inúmeros eventos (entre eles o XII Acampamento Afro) e fundou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

* Professor Adjunto do Bacharelado em Museologia da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Coordenador de Inclusão e Permanência-Prograd-UFG. Possui graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001), mestrado (2004) e doutorado (2007) pelo PPGH da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Possui experiência na área de História e Museologia Social, atuando a partir de temas como Ações Afirmativas, Patrimônio e Extensão Universitária, com ênfase em cultura e desenvolvimento local de grupos vulneráveis brasileiros.

** Presidente da Associação da Comunidade Quilombola Macanudos.

*** Pesquisadora, acadêmica do Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação PPGEDU) e do curso de História Licenciatura, na Universidade Federal do Rio Grande 2010-2011, formada pela mesma Universidade Federal do Rio Grande em História Bacharelado, no ano de 2010.

**** Museólogo e professor substituto do Curso de Museologia da UFG. É graduado pela Universidade Federal de Goiás (2015).

e Indígenas da FURG. No que diz respeito à temática quilombola, o Comuf idealizou o programa de acesso quilombola por meio do Relatório Furg+Quilombola, desenvolveu a pesquisa necessária para o reconhecimento do primeiro quilombo de Rio Grande, o Quilombo Macanudos, e, de quebra, foi fundamental na articulação estudantil que formou o coletivo de estudantes negros e negros da FURG.

Ao mover a estrutura universitária em favor das comunidades envolvidas, despertou oposições de uma comunidade universitária que, até então, não havia tido a oportunidade de debater, promover e reconhecer a existência de outras identidades que não a portuguesa, cenário que estava profundamente alterado após três anos de ações.¹

O projeto “Quilombolas Somos Nós!”, integrante do Programa Comuf, iniciou as atividades em abril de 2011, a partir da reivindicação da senhora Maria da Graça Amaral, cuja autodeclaração enquanto quilombola suscitou o início das visitas à comunidade negra composta por sua família socialmente conhecida como “macanudos” na localidade da Quintinha, na Vila da Quinta. De imediato, Maria da Graça configurou-se como Orientadora Comunitária do projeto, passando a articular as demandas de boa parte das ações. Com o constante contato, foram desdobrando-se novas descobertas e apontaram-se outros caminhos para a pesquisa e ação empreendidas pelo projeto. Dessa forma, conhecemos a família do senhor Darci Cardoso Amaral, seu Cizico, habitantes da região do Arraial, em Povo Novo, e a família Macanudo, residentes no distrito da Quinta. Por meio de entrevistas, realizadas nas casas dos membros comunitários acessou-se memórias dos indivíduos que são compostas e atravessadas de histórias passadas entre as gerações e que se perpetuaram nas falas dos/as descendentes. Pontualmente, foram realizadas diversas rodas de memórias que possibilitaram o encontro das duas famílias quilombolas da região e o compartilhamento de histórias de vida marcantes para os indivíduos presentes. Sobre essas famílias, falaremos a seguir, entretanto, faz-se necessária a breve exposição de pontos que elucidam a questão quilombola no Brasil.

¹Para conhecer de modo mais amplo as ações do Comuf, confira: BAPTISTA, Jean; FEIJÓ, Claudia (orgs). **Práticas comunitárias e educativas em Memória e Museologia Social**. Rio Grande, Editora da FURG, 2013.

O que é um quilombo?

O conceito de quilombo foi inicialmente utilizado em uma carta enviada ao rei de Portugal pelo Conselho Ultramarino, em 1740, e o definia enquanto “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (BAKOS & BERND, 1991, p. 16). A continuidade das discussões ocasionou que, a partir da década de 1930, os paradigmas historiográficos culturalista analisassem os quilombos enquanto redutos de manutenção e restauração de práticas e valores de matriz africana. Tal conceituação padroniza tipos de agrupamentos quilombolas, abarcados sob o arquétipo do quilombo de Palmares, em detrimento de particularidades territoriais e culturais. Durante a década de 1960, imbuídos em vieses marxistas, os debates sobre tal conceito assentaram-se sobre o pressuposto da luta de classes apenas. Na década subsequente, as relações estabelecidas dentro das comunidades quilombolas por homens, mulheres e crianças tornam-se o foco das discussões historiográficas. Essas versões apresentam o quilombo ainda composto por pessoas negras escravizadas fugidas, distanciadas, quase separadas do restante da população. Atualmente, entretanto, as discussões teóricas sobre o quilombo histórico têm apontado para a ocorrência e manutenção dos quilombos de forma indissociável e integrada à sociedade da qual participam:

Para senhores e governo, o problema maior estava em que, na sua maioria, os quilombos não existiam isolados, perdidos no alto das serras, distantes da sociedade escravista. Embora em lugares protegidos, os quilombolas, amiúde, viviam próximos a engenhos, lavras, vilas e cidades. Mantinham redes de apoio e de interesses que envolviam escravos, negros livres fugidos e mesmo brancos, de quem recebiam informações sobre movimentos de tropas e outros assuntos estratégicos. Com essa gente, eles trabalhavam, se acoitavam, negociavam alimentos, armas, munições e outros produtos, com escravos e libertos, podiam manter laços afetivos, de parentesco e de amizade (REIS, 2009, p. 22).

A partir da década de 80, mais especificamente no ano de 1988, com a promulgação da Constituição e o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, os direitos das comunidades quilombolas contemporâneas assim como o conceito jurídico são estabelecidos sob os seguintes termos:

Art. 68 – Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (ADCT, 1988).

Sob esses termos foi criado o Decreto Lei 3.912 do ano de 2001, que regulamentava as questões agrárias das comunidades quilombolas de acordo com critérios específicos – tais como a exigência de apresentação de provas de ocupação das terras desde 1888 e a interferência de intelectuais que atuavam na confecção dos laudos antropológicos. Esse momento ainda nos apresentava a perspectiva do pesquisador/a protagonista: caberia a esse a palavra final, atuar no processo de titulação das terras e reconhecer/legitimar a identidade dos remanescentes de quilombo. Ressaltamos que o Decreto citado é considerado como um entrave, um retrocesso por parte do Movimento Quilombola, pois impossibilitou o avanço da regulamentação das terras assim como o reconhecimento desta comunidade enquanto grupo étnico diferenciado. Ao mesmo tempo, avança-se na discussão uma vez que os quilombos não são retratados de forma estagnada, atrelados a outro período histórico. Por meio das leis citadas, são trazidos à contemporaneidade e inseridos nas pautas de ação do Estado.

Atentamos, ainda, para o papel primordial atribuído pelas comunidades à sua identidade própria, sua diferença, segundo Poutignat e Streiff-Fenart:

A identidade étnica tem sido diferenciada de ‘outras formas de identidade coletiva pelo fato de ela ser orientada para o passado’. Esta referência a uma origem comum presumida parece recuperar, de certo modo, a própria noção de quilombo definida pela historiografia. Vale assinalar, contudo, que o passado a que se referem os membros desses grupos ‘não é o da ciência histórica, mas aquele em que se representa a

memória coletiva' – portanto, uma história que pode ser igualmente lendária e mítica (1998, apud O'DWYER, 2007, p. 46).

Os quilombos históricos têm origens diversas: suas terras podem ter sido doadas, ocupadas, compradas pelos próprios indivíduos ou conquistadas mediante a prestação de serviços, por exemplo. É esse passado histórico comum e a noção de “destinos compartilhados” (Decreto 4887/2003), que tem influenciado nas legislações posteriores ao decreto de 2001 citado. Considera-se aqui a retomada dos pressupostos da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - que considera a consciência da identidade como critério de identificação – a qual será base da promulgação do Decreto 4887 de 20 de novembro de 2003, cujo artigo 2º afirma:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (DECRETO 4887/03, art. 2º).

Partindo desses pressupostos, o que define as comunidades enquanto remanescentes de quilombos são os critérios atribuídos pelos próprios membros comunitários. O passado retomado é aquele significativo para os/as componentes do grupo familiar parental e não mais o estipulado por historiadores/as, antropólogos/as, sociólogos/as e pesquisadores/as em geral. Como aponta O'Dwyer (2007), para se autodefinir o grupo étnico, leva-se em consideração não mais a observação de agentes externos, mas sim “sinais diacríticos” considerados importantes pelos/as agentes sociais. É essa perspectiva local que separa as dimensões “nós” e “eles”. Entretanto, é impossível alienar tais grupos das sociedades nas quais estão inseridos.

Ocorre aqui um duplo movimento que atenta de um lado para a diferença autoatribuída e de outro para a distinção demarcada por outrem. As comunidades quilombolas contemporâneas aproximam-se do conceito histórico de quilombo apontado por Reis. Estão imersas

em um jogo de relações, lutas e interesses diversos.

Os dados apontados pelo Balanço Quilombola de 2011 comprovam que no Brasil existem 110 terras quilombolas tituladas, nas quais vivem 193 comunidades (aproximadamente 11.930 famílias). Ainda é um quadro bastante desfavorável, que aponta para a titulação de 6% do total estimado de 3.000 comunidades quilombolas existentes no Brasil. Os entraves são muitos: comunidades quilombolas habitam fronteiras marcadas por disputas. As pressões têm diversas origens: Estado, sociedade civil, órgãos representativos de outros grupos sociais etc. Nesse panorama de tensões históricas, também se inserem as famílias Macanudo e Amaral, comunidades quilombolas presentes nos distritos de Rio Grande.

O processo de reconhecimento da comunidade quilombola dos Macanudos

A memória acessada pelos membros da família Macanudo, Amaral da Quintinha, atentam para a presença de seus/suas antepassados/as ainda no período final da escravidão (segunda metade do século XIX). Conta-se que a escravizada Maria B'gala veio do Maranhão enquanto castigo trabalhar na região da Quitéria, antiga zona nobre da Quinta, para a família Amaral. Trabalhava com plantio e, em determinado momento, encontrou uma pataca de ouro. Com essa moeda comprou um bilhete da Sorte Grande, com cujo prêmio adquiriu liberdade para si e para seus dois filhos e, logo após, retornou para o Maranhão já com o sobrenome doado pela família Amaral, ou seja, seus antigos donos. Um de seus filhos, Gregório Amaral, permaneceu na região da Quitéria, ali estabeleceu moradia e família. Nas palavras de Maria da Graça Amaral:

E aí eles também casaram e ficaram morando todo mundo ali naquelas terras, mas aí como eles eram enrestador de cebola, trabalhava todo o grupo junto homens mulheres e crianças, iam para as casas enrestar cebola isto depois da escravidão. E durante a escravidão eles também trabalhavam em grupos nas casas, mas não era como escravos trabalhavam e voltavam para lá. Meu avô ainda chegou a ver o fim da escravidão ele nasceu quase no fim da escravidão, já era a lei

*do ventre livre quando ele nasceu, mas eles nunca foram escravos. A família pelo lado do meu pai não era escrava, os Amaral da Quitéria. Com o tempo eles foram diminuindo as terras, perdendo, trabalharam muitos anos enrestando a cebola, toda a família, que eles cultivavam junco, as terras deles era no fundo do saco do Arraial, eles cultivavam junco tratavam, faziam até móveis cestos tudo de junco, era o artesanato que eles faziam.*²

Com o tempo, a família perdeu grande parte das terras por meio da invasão de cercas vizinhas. Na década de 1980, ocorreu a saída definitiva da região da Quitéria e a radical transformação no modo de vida das famílias. Em suas terras, como ainda se referem os troncos mais velhos da família, moraram, em média, 50 pessoas que viviam de forma comunal: por meio da troca interna era garantida a subsistência dos membros familiares. Era possível a criação de animais, pescaria, plantio de cebola para venda e artesanato por meio da réstea do junco e de alimentos para o consumo. Eram diárias as rodas de chimarrão:

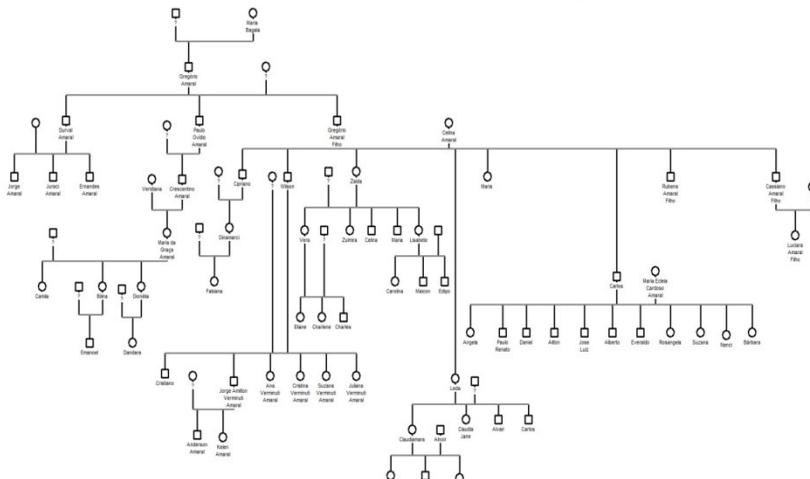
Que tinha uma rodinha de mate que era no tempo da vó. Aí elas chegavam 9 horas da manhã mais ou menos daí se juntavam com a família, as tias a tomar mate e a gente ia todo mundo pra volta os pequenos. Umas 4 horas da tarde mais ou menos eu acho, tinha de novo. Os brinquedos da gente que a gente se juntava a criançada toda pra brincar lá. Era essas coisas assim. Tinha um carro de boi que a gente brincava muito também que a gente gostava de andar na estrada correndo de atrás. Era bom morar lá.

Claudiamara e seus/suas filhos/as são herdeiros/as dessas histórias, dos valores aprendidos “lá”, nas terras na Quitéria. Em sua fala, apreende-se o carinho por aqueles momentos interrompidos pela mudança para a zona periférica da Quintinha, hoje urbanizada. A família, atualmente, ocupa toda a face de uma quadra. Mantiveram-se unidos/as, próximos/as. Preservaram o caráter distinto de suas práticas, enquanto grupo étnico constituído, construídas sobre novo

² Trecho da entrevista individual realizada com Maria da Graça Amaral, em 17 de maio de 2012.

território. Ali erigiram suas habitações e têm criado seus/suas descendentes, entretanto ainda permeia a esperança do retorno às suas terras.

As ações efetuadas junto à família Macanudo – encontros, conversas, entrevistas, almoços e outras práticas de sociabilidade focaram-se nas memórias preservadas por cada membro comunitário, enquanto significativas e componentes das identidades individuais ligadas a uma identidade comum, a “macanuda”. Dessa forma, temos presenciado a maneira como o conhecimento dessas histórias tem fortalecido as noções de pertença, de negritude e de reivindicação de direitos. Na assembleia geral ocorrida em 22 de julho de 2012, na Escola Olavo Bilac, parceira das atividades do Programa Comuf, os membros reunidos da comunidade familiar dos Amaral conversaram sobre sua história. Valendo-se de uma metodologia colaborativa, o professor coordenador do projeto construiu a árvore genealógica com a participação de todos os presentes, conforme segue:



Árvore Genealógica da Família Amaral Macanudo, elaborada mediante metodologia colaborativa com a comunidade.

Nesse encontro, foi realizado o autorreconhecimento da comunidade quilombola dos Macanudos, cujo registro foi efetuado em Ata e encaminhado à Fundação Cultural Palmares, para que fosse iniciado o processo de reconhecimento por parte do citado órgão.

Para finalizar a ata, debateu-se, ainda, como se chamaria o

novo quilombo. A proposta partiu da juventude da família, que assegurou que o quilombo deveria se chamar Quilombo dos Macanudos, o que foi aclamado pela assembleia.

Cabe, ainda, lembrar que o coletivo de estudantes negras e negros da FURG, presente na ocasião da assembleia, solicitou à comunidade a autorização para utilizarem o nome dos Macanudos no coletivo, o que a comunidade concedeu. Nascia, assim, esta organização estudantil que marcaria o movimento estudantil da instituição por anos posteriores, o Coletivo Macanudo de Estudantes Negras e Negros da FURG.

Após essa reunião, as mulheres da comunidade iniciaram esforços para a criação de uma associação que possibilitará não somente solidificação do processo iniciado com as ações conjuntas entre acadêmicos/as e membros comunitários, mas também propiciará a geração de renda e sustentabilidade para as famílias.

A reunião entre saberes acadêmicos e comunitários tornou realidade uma conquista há muito reivindicada na figura da senhora Maria da Graça Amaral, representante e griô da família Amaral. Em maio de 2013, a Fundação Cultural Palmares emitiu a certificação para a Comunidade. Esse certificado vem para coroar a prática universitária guiada por valores éticos e profissionais, assim como reconhece/legitima/fortalece as trajetórias coletivas dos membros dessa família até então invisibilizada na história de Rio Grande. Ao mesmo tempo, chega o momento de chamar à responsabilidade gestores/as e órgãos municipais e estaduais que subsidiarão o acesso aos recursos e direitos legais da Família Macanudo Amaral. O município de Rio Grande tem sua primeira comunidade quilombola oficializada e a história da cidade é enegrecida e, por essa razão, enriquecida.

RELATÓRIO FURG+QUILOMBOLA: o processo de geração de vagas para candidatos provenientes de comunidades de remanescentes de quilombos na FURG

Paralelamente ao projeto voltado ao reconhecimento das comunidades quilombolas, o Comuf percebia a existência de outra demanda: a necessidade de que integrantes dos quilombos de Rio Grande pudessem ingressar na universidade não como objeto de

estudo, mas, sobretudo, como acadêmicos/as.

Em conversa com a administração da universidade, representada pela então Pró-Reitora de Assuntos Estudantis, Darlene Torrada e a Pró-Reitora de Graduação, Cleuza Sobral Dias, principais criadoras do Programa de Ações Inclusivas (Proai), em que vagas indígenas já haviam sido geradas, sinalizou-se necessário um estudo de demanda, bem como um maior aprofundamento sobre a questão quilombola, para que se pudesse levar adiante o debate sobre as vagas quilombolas. Vale lembrar que até o momento na FURG não havia sido desenvolvida qualquer ação sobre essa comunidade, carecendo, portanto, a comunidade universitária de maiores subsídios para poder levar em frente a proposta. Naquele momento, quem buscasse no site da FURG a palavra quilombola não encontraria qualquer resultado. Ciente de se estar partindo do zero, o Comuf passou a empenhar esforços para poder construir o relatório “FURG+Quilombola”. Eventos acadêmicos, consultas públicas às comunidades, mobilização do movimento negro e quilombola, entre outras estratégias, foram intensas durante o tempo de trabalho. Sabíamos que o levantamento dos dados necessários, caso não fossem empreendidos com intensidade técnico-científica, levariam anos para concretizar a geração das vagas.

Durante o período de redação do Relatório FURG+Quilombola, o estudo foi submetido às comunidades quilombolas, movimento negro, pesquisadores e militantes que se interessaram pelo tema e que, cada qual ao seu modo, contribuíram para o enriquecimento do material. De forma anterior e subsequente, o Comuf realizou, entre o período de 2010-2 a 2012-1, uma série de consultas livres e informadas às comunidades quilombolas do Rio Grande do Sul, bem como consultou o movimento negro para averiguar o interesse para a geração das vagas para estudantes quilombolas na FURG.

Em agosto de 2010, consultou-se a comunidade de Vila Nova, em São José do Norte. Na ocasião, reuniram-se oito jovens da comunidade em conjunto com a liderança local, Flávio Machado. Essa reunião demonstrou o interesse dos/as jovens em ingressar na universidade, bem como apresentou as principais dificuldades que observavam na possibilidade de ingresso.

Entre os meses de setembro de 2011 e abril de 2012,

consultaram as comunidades quilombolas de Rio Grande sobre o interesse e demanda em ingressar na universidade, certificando-se o amplo interesse de jovens e adultos a ingressar na universidade, ao mesmo tempo em que apontavam a impossibilidade de custear os estudos ou disputar vagas mediante o sistema de ampla concorrência.

Em ocasião do XI Acampamento Afro, realizado em São Lourenço do Sul, o programa consultou distintas lideranças do movimento negro e quilombola sobre o interesse nas vagas quilombolas. Com esses contatos, obtivemos apoio de diversos grupos que sinalizaram as dificuldades de acesso e permanência dessa parcela da população em âmbito universitário, sobretudo devido à ausência de políticas públicas afirmativas específicas com esse viés de intervenção.

No Geribanda-FURG de 2011, realizou-se uma ampla consulta ao movimento negro sobre as demandas que apresentavam à universidade, de onde se gerou um documento construído pelos/as integrantes do evento. O documento deixa claro em sua versão final a solicitação para que fossem criadas vagas específicas para estudantes quilombolas, atestando o apoio do movimento negro.

No Fórum Internacional da Temática Indígena, ocorrido em 2012 na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e no Fórum Nacional de Ensino Superior Indígena, ocorrido na FURG também em 2012, produziram-se documentos em favor da ampliação dos programas de ações afirmativas nas universidades, documentos estes assinados por docentes, técnicos/as administrativos/as, estudantes, membros de associações e de comunidades, onde mais uma vez se pôde atestar o desejo social em ampliar o processo de democratização da universidade.

Por fim, o Relatório Furg+Quilombola somou o debate sobre a escola quilombola, conforme as deliberações finais da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), que aponta que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão “instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas”. Além disso, devem “Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas” (CONAE, 2010, p. 131-132). Somado à Convenção 169, a criação de uma ou mais

graduações, interessadas no etnodesenvolvimento das comunidades, construída a partir da consulta popular, torna-se uma potencial alternativa para superar as condições de vulnerabilidade contemporâneas.

Contudo, ao longo do processo, vozes levantaram-se contra a proposta. Houve até mesmo quem dissesse: “Alguém tem que fazer faxina no Brasil”, entre outras demonstrações de racismo socialmente institucionalizado. Um dos argumentos recorrentes para combater a geração de vagas para estudantes quilombolas em universidades públicas que adotaram o ENEM e SISU como sistema de ingresso é que essas já previam bonificações para candidatos/as negros/as. Contudo, essa concepção desrespeita os princípios de igualdade na disputa por vagas, pois a formação de estudantes negros/as urbanos/as é distinta da formação de estudantes provenientes de quilombos. O que o Relatório sublinha, ecoando os depoimentos de lideranças e representantes de comunidades quilombolas, é que a população quilombola, com menor acesso à informação, deve ser avaliada de forma diferenciada dos/as demais candidatos/as negros/as, competindo entre os pares de forma a assegurar a distribuição democrática das vagas universitárias e os princípios mais caros das ações afirmativas. No que diz respeito à formação escolar, as dificuldades enfrentadas pela escola pública contemporânea, em tons intensificados na zona rural, contribuem para o desfavorecimento dos/as candidatos/as quilombolas.

Tal constatação foi averiguada pelo Comuf. Nas duas últimas seleções para o ENEM, o Comuf acompanhou e procurou auxiliar os/as candidatos/as das comunidades quilombolas de Rio Grande e São José do Norte. Apesar de obterem pontuações que passaram longe de reprovação e ainda que se autorreconhecendo como afrodescendentes, não conseguiram obter médias que lhes possibilitassem o ingresso na FURG. Em outras palavras, entre a população negra, os/as quilombolas estão em aguda desvantagem social.

Outro ponto identificado ao longo dos estudos que dificulta o ingresso dos/as candidatos/as quilombolas é o calendário tradicional da universidade. Uma vez que os/as integrantes dos quilombos rurais trabalham no campo, o calendário agrícola e suas peculiaridades inviabiliza sua presença na universidade. Vale apontar que as

condições rurais de difícil acesso tornam impossível o deslocamento diário dos candidatos à universidade.

De todo modo, assegurar o acesso ao ensino superior de comunidades tradicionais exigiria um programa sólido de permanência que assegurasse moradia, auxílio alimentação e bolsas voltadas à aquisição de material didático. Tais aspectos já estavam solidificados no programa de acesso aos indígenas, o que mais uma vez demonstrava a necessidade deste programa ser ampliado aos quilombolas.

Tão logo o estudo foi concluído, o Relatório FURG+Quilombola foi entregue para a Pró-Reitora de Graduação e equipe em reunião que contou com integrantes do Comuf (Jean Baptista e Treyce Goulart), Flávio Machado, do Quilombo de Vila Nova, Graça Amaral, do Quilombo dos Macanudos, Ubirajara Toledo e Maria do Carmo Aguilar, na qualidade de representantes do Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (Iacoreq) e Sérgio Dornelles, do Codene. Além desses/as, Cassiane Paixão e Anderson Lobato, docentes da FURG, integrando a primeira ação conjunta do que viria a se tornar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neabi-FURG), também estiveram presentes. A reunião foi proveitosa, sinalizando-se disposição da administração da universidade em levar adiante a proposta e demonstrando comprometimento e sensibilidade da gestão com a questão quilombola.

Quando dada a reunião do Conselho Universitário em 14 de agosto de 2012, o coordenador do Comuf teve direito à fala durante cinco minutos para convencer os conselheiros da necessidade de adoção da política, mais uma vez amparando-se nos resultados da pesquisa e do relatório que foi distribuído ao Conselho. Somada às falas de apoio de outros membros do Consun, a proposta foi aprovada.

Tal qual recomendava o Relatório, os/as quilombolas passaram a ser inseridos/as no programa de acesso e permanência para indígenas, fortalecendo uma dupla identidade de comunidades tradicionais no interior do Programa. Seguindo o mesmo formato da primeira seleção indígena, destinaram-se cinco vagas para quilombolas, as quais a juventude e as lideranças quilombolas deveriam indicar para quais cursos seriam destinadas. A primeira

assembleia para decisão das vagas ocorreu nas dependências da FURG, sinalizando um conjunto de cursos que abriram o caminho para a próxima seleção.

Na seleção para 2013, os primeiros quilombolas a ingressar na FURG ocuparam as cinco vagas oferecidas inicialmente. No mesmo ano, a família Macanudo foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares na qualidade de remanescentes de quilombo. O ano de 2013, com certeza, foi o ano quilombola em Rio Grande. Deste ponto em diante, gestores/as do município e da universidade passariam a ter a questão quilombola como parte integrante de suas preocupações.

Vale ressaltar que o Relatório FURG+Quilombola também recomendava a criação da Licenciatura Quilombola, tendo em vista os resultados apontados pelas pesquisas sobre a escolarização dessa população. Contudo, essa ideia foi diluída em um edital aberto posteriormente pelo MEC, voltado para a Licenciatura do Campo. Aguarda-se, ainda, que se possa pensar em uma licenciatura específica para essa população.

Embora tenha enfrentado dificuldades para compreensão de suas ideias em meio à mentalidade conservadora de parcelas da comunidade universitária, e ainda que tal mentalidade não tenha encontrado forças para barrá-lo mediante uma gestão comprometida, o Relatório FURG+Quilombola cumpriu seu objetivo: inserir a questão quilombola na FURG, assegurando, com isso, seu compromisso de se conectar com "as comunidades do ecossistema costeiro", conforme missão da instituição, desde então a incluir as múltiplas comunidades negras daquela espacialidade.

O Relatório Furg+Quilombola subsidiou, ainda, a geração de vagas para quilombolas em outras instituições, tal qual a UFFS e a UFPEL. O que se deseja de fato, é que o Relatório siga subsidiando novas conquistas e que a FURG possa ser uma universidade onde a diversidade jamais seja ameaçada ao contar com uma política sólida de promoção da diversidade.

Considerações

A extensão universitária ganha novos contornos mediante as Políticas Públicas contemporâneas. O processo que as Ações

Afirmativas para indígenas e negros/as desencadearam no Brasil, devendo ainda ser estendidas à população LGBT, abriu as portas da universidade para outro perfil de estudante talvez não tão interessado em abandonar suas origens. Este/a novo/a acadêmico/a é, em grande medida, um/a potencial extensionista. A formação de extensionistas negros/as, indígenas, quilombolas, LGBT e rurais pode, enfim, conectar a universidade às comunidades.

A extensão universitária, aliada a práticas transformadoras, quando confrontada com as realidades, revela-se profícua: articular metodologias afirmativas, interessadas em fortalecer identidades escamoteadas pela história oficial, faz com que um estudo não seja uma mera coleta de dados, mas, sobretudo, um desejo de transformação. A extensão universitária, assim, é, antes de tudo, um mecanismo de denúncia e alternativa de superação das desigualdades sociais.

O Comuf procurou alcançar esses ideais: uma pesquisa em memória que se transforma em lei de salvaguarda de um fazer; uma exposição que fortalece um grupo onde sempre foi negado ou criminalizado; uma roda de memória sobre memórias outrora envergonhadas, que geram reconhecimento oficial de saberes e práticas comunitárias, formação de coletivos, associações etc - fenômenos que guardam intenções políticas de reais transformações no campo dos Direitos Humanos e Culturais. Enfim, o que se pode ter com clareza é que, quando a extensão universitária é construída por interesses comunitários, os resultados são amplas conquistas dessas sociedades.

Hoje, podemos afirmar: Rio Grande é uma cidade que possui múltiplas raízes culturais, sendo a participação quilombola fundamental para a compreensão de sua identidade.

REFERÊNCIAS

BAKOS, M.; BERND, Z. **O negro: consciência e trabalho**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1991.

GOHN, M. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acessado pela última vez em 12/08/2012.

GUTFREIND, I. **O Negro no Rio Grande do Sul: o Vazio Historiográfico**. Estudos

Ibero-Americanos, PUCRS, XVI (1,2): 175-187, jul. e dez., 1990.

O'DWYER, E. C. **Terras de Quilombo**: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. Tomo. São Cristóvão – SE. n. 11: 43-58, jul./dez. 2007.

SANTOS, B. S. dos. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acessado em 15/08/2012.

O PROCESSO DE INCLUSÃO INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR

*Obirajara Rodrigues**

A política educacional brasileira tem se pautado no pressuposto de que a escola é o principal mecanismo para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e igualitária. Partindo dessa premissa, as ações afirmativas na área educacional passaram a promover a equidade e a inclusão social das populações mais desfavorecidas e discriminadas, incluindo os indígenas, tema da reflexão produzida neste texto.

As discussões sobre as ações afirmativas, de acordo com Silva (2007), vêm ao encontro da problemática da exclusão histórica a que foi submetida grande parte da população e, elegemos como foco deste texto os povos indígenas e o Ensino Superior. Mais de duas décadas depois da promulgação da Constituição de 1988, que declarou o Brasil como uma nação pluriétnica, é possível dizer que o “cidadão comum”, o “brasileiro médio”, a “opinião pública” têm poucas informações sobre os povos indígenas do país. O sistema de ensino brasileiro, como instituição, é incapaz de se contrapor à avalanche de preconceitos do senso comum; é também desinteressado e desatualizado sobre o que se passou e se passa na história indígena (LIMA, 2013).

De acordo com Lima & Hoffmann (2004), há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação no Ensino Superior. Os dois vieses a que os autores se referem são: a busca por cursos de formação específica para professores indígenas e a procura por capacitação para gerenciar seus territórios e os desafios de um novo

* Prof. Dr. Do Curso de Medicina. Faculdade de Medicina – FAMED. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Dpaobira@furg.br

cenário de interdependência entre os povos indígenas e o Estado no Brasil. O outro viés refere-se à necessidade de os povos indígenas terem quadros capacitados para construir novos relacionamentos com o Estado brasileiro e com redes sociais nos contextos locais, regionais, nacionais e, até mesmo, internacionais, sem a mediação de profissionais técnicos não-indígenas. Nessa questão, buscam cursos em nível superior em diversas áreas.

A inclusão indígena no Ensino Superior não se trata apenas do acesso à graduação, mas de uma graduação cursada por índios que vivem e querem continuar vivendo nos termos de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, isto é, mantendo uma identidade indissociável das terras que tradicionalmente ocupam. Esses indígenas, portadores dos conhecimentos de um povo não devem ser apenas reconhecidos pela academia, devem ser identificados em suas comunidades porque representam a visão de mundo dos povos indígenas (LIMA, 2013).

De acordo com Silva (2007), uma das primeiras questões que sobressai, quando tratamos da inclusão indígena, é a da visão etnocêntrica, que predominou ao longo da história brasileira com relação aos povos indígenas. Havia um modelo eleito como verdadeiro e legítimo para definir o que é “ser humano”, “ser civilizado”, “ser desenvolvido”, “ter cultura”. A partir dessa perspectiva etnocêntrica, os índios foram tratados como inferiores, menores, cidadãos de segunda categoria. Ser índio foi considerado condição temporária, tempo de passagem, rumo à “verdadeira” civilização – essa era a essência da política de branqueamento. O futuro de todos era alcançar o modelo hegemônico de “civilidade”, sendo necessário superar a situação de “atraso”, de “primitividade”, de “carência”. Os povos indígenas foram considerados portadores de “déficits” e não como sujeitos com potencialidades e valores próprios.

Entretanto, quando falamos em ações afirmativas, como é o caso do acesso, permanência e trajetória na universidade de sujeitos historicamente excluídos desse espaço educativo, estamos nos referindo à necessidade de uma inclusão que não abafe e nem domestique ou enquadre a diversidade de pensamentos e lógicas das diferentes culturas presentes no Brasil. Precisamos de políticas

públicas que levem em conta a alteridade e tenham o poder de mudar (SILVA, 2007). Em outras palavras, respeitem profundamente a diversidade político-cultural dos povos e sejam coerentes com a nova prerrogativa constitucional do “direito à diferença” e do “direito à cidadania plural”, dentro do estatuto maior da autonomia.

Os Desafios do Processo de Inclusão

A Universidade Federal do Rio Grande – FURG vêm se definindo no atendimento da demanda indígena desde o ano de 2010. A oferta de vagas em diferentes cursos, visando atender as demandas das comunidades indígenas, tem sido uma prerrogativa de nossa Instituição. Nesse projeto, no entanto, um desafio está posto: repensar e construir novas concepções de ensino que, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado e hegemônico, que perpassa e está subjacente em nossas práticas pedagógicas, que permeia não somente as discussões sobre as ações afirmativas, mas também ao Ensino Superior como um todo.

O processo seletivo diferenciado para indígenas é distinto das cotas, pois reserva vagas em cada curso para indígenas, acrescidas ao total existente e não retiradas do que já existe. Esse processo diferenciado é resultado de muita luta e muitas reivindicações das lideranças, que tiveram um papel crucial sendo protagonistas dessa conquista junto à Universidade.

Superado o processo de seleção, cabe ao estudante a luta pela permanência. O desempenho escolar já se destaca nos primeiros meses de aula, como uma barreira a ser superada. É necessário tirar bons conceitos nas disciplinas cursadas, acompanhar as turmas, adaptar-se a essa nova realidade e principalmente ser persistente. Na academia, ainda prevalece, em grande parte das esferas de ações, um nível muito primário de reflexão sobre o acesso e a permanência. As dualidades sucesso ou fracasso, aprovar ou reprovar, concluir ou jubilar estão presentes nos discursos cotidianos da universidade. E esse discurso produz uma subjetividade perversa quando pensamos na inclusão indígena, pois como nos aponta Silva (2007), a visão etnocêntrica histórica com relação aos indígenas é a primeira barreira a ser vencida, pois são vistos como cidadãos de segunda categoria.

Falar de desempenho acadêmico implica falar de mérito.

Geralmente, os que argumentam contra as cotas alegam, em nome do mérito, normalmente medido por notas, justificando a preocupação com a qualidade do ensino. Para Carvalho, “a meritocracia é uma ideologia que esconde a produção social do conhecimento e a hierarquia dos saberes acadêmicos legitimada previamente a entrada na universidade” (CARVALHO, 2006). Após o acesso, o modelo meritocrático torna-se mais cruel, pois, aqueles alunos que fracassam não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis pelo seu fracasso, uma vez que a universidade lhes deu todas as chances de obter sucesso. Os alunos são responsabilizados pelo seu fracasso e tendem a construir uma imagem de “maus alunos”, sofrem de baixa autoestima, desmotivação e violência. Quando o fracasso é visto não mais como um produto da condição social e sim como fruto de uma competição justa entre os indivíduos, estamos diante da legitimação das desigualdades sociais (DUBET, 2004).

As dificuldades encontradas pelos estudantes indígenas, a partir de uma noção de justiça pautada pelo mérito, são tantas que fica evidente a importância de se procurar outras formas de pensar o processo pedagógico das universidades. Qual o papel da nossa universidade numa sociedade tão desigual? Reproduzir e legitimar a realidade ou transformá-la? E como transformá-la?

É preciso analisar nossas ações, buscando reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. O acesso ao estudante indígena no âmbito universitário implica mudanças de hábitos, de práticas e de metodologias pedagógicas, uma vez que só a garantia de vagas não dá conta da complexidade da questão. A ausência de conhecimento sobre os povos indígenas no Brasil, em vários aspectos, inclusive nos relacionados às questões psicopedagógicas, são fatores determinantes na falha do processo de ensino e aprendizagem, levando a legitimarmos o processo de exclusão social de nosso estudante indígena.

Algumas experiências, como acompanhamento pedagógico, bolsas de monitorias, tutorias e outras formas de acompanhamento da formação indígena, têm contribuído para a adaptação do aluno indígena à vida cotidiana da universidade. Contudo, enquanto adaptamos o povo indígena aos nossos currículos, distantes da demanda de suas realidades, do conhecimento de sua vida cotidiana,

tradições e dos próprios movimentos indígenas, estaremos muito distantes de um processo efetivo de inclusão. Nesse sentido, concordo com Paulino (2013) ao afirmar que, “em nossos saberes universitários, é preciso reconhecer que a presença dos indígenas não forçou o debate sobre eles”. A universidade, enquanto instituição, precisa inaugurar uma discussão mais profunda sobre a epistemologia e a episteme. Incorporar as contribuições dos povos indígenas de forma não hierarquizada seria o começo para se dar um passo além da cultura eurocêntrica que domina o ensino, a pesquisa e a extensão de nossas instituições públicas.

Considerações

Para tentar superar as adversidades, as comunidades e lideranças indígenas veem na formação do ensino superior a possibilidade de melhorar as condições de vida de suas comunidades. Tal perspectiva só será possível se priorizarmos nas universidades o repensar sobre o índio brasileiro, no intuito de mudarmos a visão histórica desses povos. Acreditamos nessa ação como fundamental para que o acesso dos estudantes possa ser visto enquanto garantia de direitos aos que sempre estiveram à margem, tanto da universidade, quanto do Estado brasileiro. As políticas de inclusão e permanência são um importante passo para iniciarmos as mudanças, para projetos de futuro dos povos indígenas e para a sobrevivência daqueles que tiverem interesse em se manter enquanto grupos culturalmente diferenciados.

Contudo, são necessárias mudanças muito mais amplas na estrutura universitária, que levem à reflexão sobre suas práticas a partir da diferença étnica e sociocultural dos povos indígenas. É necessário que a universidade não seja somente um espaço de homogeneização de saberes, mas que possa ao interagir com os saberes indígenas, valorizar os conhecimentos próprios desses povos. Para isso, é necessário diálogo, debate cotidiano, discussão e construção compartilhada de novos espaços e lugares sociais. Somente o diálogo pode mudar a natureza da presença indígena no espaço universitário.

A produção de conhecimento na universidade poderia ser qualificada se trouxéssemos à discussão, nas diferentes áreas, o

acervo de conhecimentos produzidos sobre os povos indígenas, em diferentes áreas como antropologia, linguística, história, arqueologia, botânica, farmácia, zoologia e medicina.

Faz-se necessário repensar a atuação institucional para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico pedagógico para que esse processo de inclusão não seja meramente retórico, ou mesmo se transforme em uma forma de exclusão pela falta de um programa que atenda tanto à demanda para a formação em nível superior quanto aos princípios constitucionais de respeito às diferenças e particularidades culturais dos indígenas. Nesse sentido, o professor também precisa ser incluído, pois, sem essa possibilidade, ele permanecerá isolado na sua prática pedagógica. A educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais. A possibilidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão. Mesmo considerando a especificidade das disciplinas, pode-se partir do pressuposto de que todos os professores necessitam de um apoio institucional para realizar tais flexibilizações e mudanças.

Falar em inclusão indígena no Ensino Superior é romper com as representações e as identidades estereotipadas produzidas historicamente, caso contrário, as mudanças legais, por si só, acabam produzindo um modelo de “inclusão excludente”, que promove o acesso, mas durante o processo exclui de diferentes formas, às vezes, sutis, mas que acabam limitando o sucesso desses estudantes no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS:

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas como base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. In: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. (Org.). In: **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 61-96.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, pp. 539-555, 2004.

LIMA, A .C. S. Cenários da Educação superior de indígenas no Brasil. 2004-2008:

as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos. In: LIMA, A. C. S. L. & BARROSO, M. M. (Org.). In: **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas**, 2004-2008. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 15-40.

LIMA, A. C. S. & HOFFMANN, M. B. Seminário: **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Relatórios de Mesas e Grupos. Brasília, out. 2004.

PAULINO, M. M. Ações afirmativas para indígenas no Paraná. In: LIMA, A. C. S. L. & BARROSO, M. M. (Org.). **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas**, 2004-2008. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 273-306.

SILVA, R. H. D. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: Reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 1 (61), p. 93-107, jan./abr. 2007.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Anderson Lobato^{*}

Carla Cruz^{**}

Paola Lima^{***}

Madaliza Nascente^{****}

Introdução

A Lei 12.711/2012 (Lei das Cotas nas Universidades Federais) visa garantir direitos e deveres que têm por característica primordial a promoção de direitos fundamentais pautados no princípio da dignidade da pessoa humana, com intuito de dirimir as desigualdades étnico-sociais mantidas por gerações no núcleo da sociedade brasileira. Busca, também, assegurar a igualdade de oportunidades, por meio de tratamento isonômico; compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização provenientes de motivos étnicos, raciais. As ações afirmativas nada mais são do que políticas públicas, que têm por finalidade combater e compensar a discriminação sofrida por grupos vulneráveis, dando-lhes igual oportunidade de acesso à educação dentro da sociedade brasileira.

Preocupada com essas questões, a Universidade Federal do Rio Grande não exitou em aderir ao que estabelece a Lei 12.711/2012, ao determinar a destinação de 50% das vagas

^{*} Anderson O. C. Lobato, professor da Universidade Federal do Rio Grande, FURG; doutor em direito público pela Universidade de Toulouse

^{**} Carla Cruz, mestranda do Curso de Mestrado em Direito da Universidade Federal do Rio Grande, FURG

^{***} Paola Lima, bolsista-tutora do programa Quilombola do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande, FURG

^{****} Madaliza Nascente, bolsista Quilombola do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande, FURG

disponíveis na Instituição por meio de Processo Seletivo específico para ingressantes pardos, negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, e estudantes de escolas públicas. Dentre as ações afirmativas desenvolvidas pela FURG, foi criado o Processo Seletivo Específico para indígenas e quilombolas, em que são disponibilizadas 10 (dez) vagas para cada grupo, de acordo com a necessidade de cada comunidade ou aldeia. Esse processo já vem sendo realizado há cinco anos na faculdade, com o intuito de preservar e reconhecer o direito que possuem essas comunidades tradicionais de ingressarem no Ensino Superior e de terem um ensino igualitário e de qualidade.

1. Processo Seletivo Específico para os Povos Indígenas e Quilombolas

A Universidade Federal do Rio Grande reconheceu, em 2009, a importância da necessidade de implantação do Programa de Ações Inclusivas – PROAI, o qual oportunizou novas e diferentes formas de ingressos nos cursos de graduação. O PROAI, criado pela resolução Nº 19/2009, do Conselho Universitário, alterado pelas resoluções 08/2009 e 12/2009, pautou-se em análises, discussões e reflexões, considerando fatores sociais, ambientais e regionais acerca do perfil de candidatos escritos no Processo Seletivo na Universidade e de estudantes matriculados. Os debates acerca da implantação da Lei aconteceram em Seminários realizados na Universidade no período que compreendeu os anos de 2008 e 2009; com a participação da comunidade universitária e externa, nos quais foi possível conhecer as experiências de outras universidades.

Na ocasião, em 2009, ainda não havia sido sancionada a Lei 12.711/2012, Lei de Cotas, então a Universidade Federal do Rio Grande – FURG definiu como proposta a adoção de uma espécie de bonificação, considerando o critério de natureza social, de natureza étnica e mérito individual no contexto das desigualdades sociais. Portanto, ficando estabelecido por meio da Resolução nº 19/2009, de 14 de agosto de 2009, do Conselho Universitário – CONSUN.

O Programa de Ações Inclusivas – PROAI entrou em vigor a partir do Processo Seletivo de 2010 e se efetivou por intermédio de um Sistema de Bônus para candidatos egressos do Ensino Público

Fundamental e Médio, para candidatos autodeclarados negros, pardos e para candidatos portadores de deficiência, além da oferta de Vagas Específicas, mediante habilitação em Processo Seletivo, para Indígenas.

Foram disponibilizadas 05 (cinco) vagas específicas para estudantes indígenas, para ingresso em cinco diferentes cursos de graduação, cuja distribuição foi definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração – COEPEA, ouvidas as comunidades indígenas e as Coordenações dos Cursos demandados.

Há ainda um acompanhamento do desempenho do estudante beneficiado pelo PROAI por meio de uma Comissão nomeada para tal fim em conjunto com a coordenação de cada curso.

2. A implementação da Lei de Cotas Sociais (Lei nº 12.711/2012)

A Lei nº 12.711/2012, sancionada em 29 de agosto de 2012, com o objetivo de as Instituições Federais de Educação Superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarem, em cada processo seletivo, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. As vagas serão preenchidas por curso e turno por autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção, no mínimo igual, a de pretos, pardos e indígenas da Unidade da Federação onde está instalada a Instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Com vigência da Lei nº 12.711/2012, a Universidade Federal do Rio Grande, por intermédio do Conselho Universitário – CONSUN, instituiu o grupo de trabalho com a missão de realizar estudos acerca da implementação da referida Lei e sua aplicação no Processo Seletivo 2013, considerando o Decreto Lei 7.824, de 11 de outubro de 2012 e a Portaria Normativa Nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação.

Ainda, o grupo de trabalho designado pela Resolução nº 12/2012 do COSUN propôs para o Processo Seletivo de 2013 a implementação da Lei nº 12.711/2012, com reserva de 30% do total das vagas oferecidas pela universidade, por curso e turno, considerando os critérios de renda e étnico-raciais estabelecidos pela

Lei supracitada.

Esse percentual representou 694 vagas reservadas na Instituição. O relatório de análise estatística mostrou que não houve mudanças significativas na distribuição de ingressantes por Unidade Federativa, sendo 86% os ingressantes oriundos do Rio Grande do Sul. Salienta-se que o percentual de ingressantes da cidade de Rio Grande aumentou em relação aos anos de 2011 (58,15%) e 2012 (61,39%) atingindo, em 2013, o percentual de 65,23%.

O estudo realizado pelo Núcleo de Tecnologia e Informação – NTI e disponibilizado no Sistema Acadêmico da FURG aponta que 62,2% dos ingressantes nos cursos de graduação no ano de 2013 são egressos de Escolas da Rede Pública de Ensino. Desse percentual, 30% correspondem aos estudantes que optaram pela reserva de vagas em conformidade com a Lei nº 12.711/2012 e que estão distribuídos de forma igualitária nos cursos de graduação.

A Comissão de Acompanhamento do PROAI, depois de analisados os dados do primeiro Processo Seletivo Específico para estudantes Quilombolas, em que cinco das vagas ofertadas foram preenchidas, decidiu ampliar as vagas de cinco (05) para dez (10) vagas. A Comissão também analisou que existiam 92 (noventa e duas) comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares, no Rio Grande do Sul, e mais 45 (quarenta e cinco) em processo de reconhecimento junto à Fundação, demonstrando que o número de vagas oferecidas necessitava ser ampliada, bem como aumentar a oferta de cursos oferecidos.

No que se refere às alterações propostas para o ingresso de pessoas com deficiência, a Comissão de Acompanhamento do PROAI avaliou os três processos seletivos que a FURG utilizou como política inicial de inclusão das pessoas com deficiência a concessão de 6% de bônus sobre a nota obtida, por esses candidatos nas provas do ENEM. Entretanto, com o advento da Lei 12.711/2012, que reserva vagas aos candidatos egressos de Escola Pública, foi feita a adoção de uma nova política de inclusão aos candidatos com deficiência na forma de reservas de vagas, do mesmo modo que a referida Lei o faz. Portanto, ao invés de conceder 6% de bonificação ao candidato com deficiência, a Universidade passou a reservar 5% das vagas da graduação, por curso e por turno, ofertadas no processo seletivo.

Em relação à inclusão dos estudantes indígenas, a Universidade tem tido vários diálogos com os povos indígenas, buscando desenvolver o acesso ao ensino superior por meio de seleção específica, que respeita as características culturais desses povos.

Após um amplo estudo durante o ano de 2013, a Comissão de Acompanhamento do PROAI, em conjunto com as Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis, chegou à conclusão de que o PROAI deveria ser extinto para, em seu lugar, ser criado o Programa de Ações Afirmativas – PROAAf.

Portanto, no ano de 2013, o PROAI passou por algumas alterações em seu formato, para se adequar ao que dispõe a referida Lei, essa alteração ocorreu por meio da Resolução nº 020/2013, de 22 de novembro de 2013, do Conselho Universitário – CONSUN, sendo, portanto, criado o PROAAf em substituição ao PROAI.

O PROAAf tem a finalidade de promover a democratização do ingresso e permanência de estudantes indígenas, quilombolas, com deficiência e também aqueles egressos de Escolas da Rede Pública nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande

FURG. Em síntese, os objetivos do PROAAf são os mesmos do PROAI.

Para a seleção desses estudantes, é realizada uma prova de português e também a elaboração de uma redação.

Após a seleção dos estudantes, há um acompanhamento para que os mesmos não venham a desistir do curso, visto que os aspectos culturais e a não adaptação ao lugar e as diferenças culturais podem gerar um impasse para a permanência do estudante na Universidade. O acompanhamento desenvolvido é social, psicológico e pedagógico, visando garantir a permanência, desenvolver novas aprendizagens, potencializar aspectos culturais e reforçar o pertencimento desses estudantes, assim como a promoção da equidade e da justiça social. Esse acompanhamento aos estudantes indígenas e quilombolas, ingressantes pelo Programa de Ações Afirmativas – PROAAf é de responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, por meio da Diretoria de Desenvolvimento do Estudante – DIDES, Coordenação de Ações Afirmativas – CAAF e Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante – CAAPE.

Os estudantes ingressantes pelo PROAAf serão atendidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE a partir de suas demandas, recebendo o apoio para a permanência por meio do subprograma de Assistência Básica de acordo com estudo social realizado. Da mesma forma, têm à sua disposição os serviços de apoio pedagógico e psicológico.

A Universidade Federal do Rio Grande, muito antes da promulgação da Lei nº 12.711/2012, vem implementando política pública por meio de ações afirmativas para promover a democratização do ingresso e permanência de estudantes indígenas, quilombolas, com deficiência e também aqueles egressos de Escolas da Rede Pública nos cursos de graduação da FURG.

Nas palavras de (GARLET, 2010, p. 72):

“A política pública de educação tem um papel fundamental para diminuir a distância e o preconceito entre indígenas e não indígenas, para a garantia dos direitos sociais. São necessárias mudanças amplas, consistentes e que integrem diversas ações entre as políticas públicas.”

As ações afirmativas adotadas pelo Governo Federal, por meio da Lei nº 12.711/2012 têm como finalidade a “reparação histórica”, nesse caso falando dos quilombolas e indígenas, pelas violências sofridas durante todo o período da escravidão no caso dos negros/quilombolas e pela violência velada que até hoje é praticada em relação aos indígenas. (PRIOSTE E ARAÚJO, 2015, p. 67):

Logo a seguir, podemos constatar, conforme Tabela abaixo, o aumento na procura de alunos que buscaram o ingresso na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, pelo crescente número de alunos aprovados nos Processos Seletivos Específicos para ingresso de estudantes indígenas e quilombolas.

Relação de aprovados no processo seletivo específico para o ingresso de estudantes quilombolas e indígenas – FURG

INGRESSO	Curso	Aldeia/Quilombo	Cidade de Origem
2010	Medicina	Aldeia Indígena	Iraí
2010	Enfermagem	Aldeia Indígena	Iraí
2011	Medicina	Aldeia Indígena	Cacique Doble
2011	Direito	Aldeia Indígena	Planalto
2012	Medicina	Aldeia Indígena	Carnaubeira da Penha - Pernambuco
2012	Enfermagem	Aldeia Indígena	Ronda Alta
2012	Psicologia	Aldeia Indígena	Planalto
2013	Educação Física	Aldeia Indígena	Tenente Portela
2013	Medicina	Aldeia Indígena	Tenente Portela
2013	Psicologia	Comunidade Quilombola	
2013	Engenharia Civil	Aldeia Indígena	Cacique Doble
2013	Enfermagem	Comunidade Quilombola	Rio Grande
2013	Direito	Comunidade Quilombola	Mostardas
2013	Medicina	Comunidade Quilombola	Rio Grande
2014	Enfermagem	Comunidade Quilombola	Piratini
2014	Lic. Educação do Campo	Aldeia Indígena	Iraí
2014	Medicina	Comunidade Quilombola	Piratini
2014	Educação Física	Comunidade Quilombola	Canguçu
2014	Psicologia	Comunidade Quilombola	Piratini
2014	Educação Física	Aldeia Indígena	Planalto
2014	Medicina	Aldeia Indígena	
2014	Psicologia	Aldeia Indígena	Planalto
2014	Direito	Aldeia Indígena	Vicente Dutra
2014	Direito	Comunidade Quilombola	Canguçu
2014	Tec. Gestão Ambiental	Comunidade Quilombola	Pelotas

2014	Engenharia Civil	Aldeia Indígena	Cacique Doble
2014	Pedagogia	Comunidade Quilombola	Mostardas
2014	Engenharia de Alimentos	Comunidade Quilombola	Canguçu
2014	Enfermagem	Aldeia Indígena	Iraí
2015	Psicologia	Aldeia Indígena	Benjamin Constant do Sul
2015	Ciências Contábeis	Comunidade Quilombola	Piratini
2015	Pedagogia	Comunidade Quilombola	Salto do Jacuí
2015	Medicina	Comunidade Quilombola	Rio Grande
2015	Enfermagem	Aldeia Indígena	Benjamin Constant do Sul
2015	Engenharia Civil	Comunidade Quilombola	Palmares do Sul
2015	Educação Física	Aldeia Indígena	Planalto
2015	Letras - Português	Aldeia Indígena	Benjamin Constant do Sul
2015	Psicologia	Comunidade Quilombola	Rio Grande
2015	Engenharia de Alimentos	Comunidade Quilombola	Piratini
2015	Direito	Comunidade Quilombola	Piratini
2015	Enfermagem	Comunidade Quilombola	São José do Norte
2015	Educação do Campo / SLS	Comunidade Quilombola	Salto do Jacuí
2015	Administração	Comunidade Quilombola	Salto do Jacuí
2015	Direito	Aldeia Indígena	Cacique Doble
2015	Gestão Ambiental/ SLS	Aldeia Indígena	Iraí
2016	Agroecologia / SLS	Comunidade Quilombola	
2016	Engenharia de Alimentos	Comunidade Quilombola	
2016	Engenharia Mecânica	Comunidade Quilombola	

2016	Ciências Contábeis	Comunidade Quilombola
2016	Direito	Comunidade Quilombola
2016	Enfermagem	Comunidade Quilombola
2016	Medicina	Comunidade Quilombola
2016	Psicologia	Comunidade Quilombola
2016	Educação Física	Comunidade Quilombola
2016	Direito	Aldeia Indígena
2016	Psicologia	Aldeia Indígena
2016	Medicina	Aldeia Indígena
2016	Letras Português	Aldeia Indígena
2016	Gestão Ambiental/ SLS	Aldeia Indígena
2016	Engenharia Civil	Aldeia Indígena
2016	Engenharia Mecânica	Aldeia Indígena
2016	Enfermagem	Aldeia Indígena

Conclusão

A Lei nº 12.711/2012 (Lei das Cotas nas Universidades) completou três anos, e até o presente momento, de acordo com as informações repassadas pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, a medida já ofertou aproximadamente 150 mil vagas para negros e pardos. O número exato de vagas ofertadas em 2015 ainda não se encontra disponível, o consolidado de informações fornecidas pelo Ministério da Educação (MEC) referentes aos anos de 2013 e 2014 mostra que a lei está sendo cumprida pelas 128 Instituições Federais de Ensino que atualmente participam do sistema. Inclusive, pode-se destacar que as metas estabelecidas pela lei de cotas estão sendo atingidas antes mesmo do previsto.

Destarte, a Universidade Federal do Rio Grande, no que tange à adoção da referida lei, teve êxito no desenvolvimento das ações afirmativas, em que, no que diz respeito ao ingresso de pessoas com deficiência nos cursos de graduação em 2011, ingressaram 11

pessoas com deficiência; em 2012, foram 13 pessoas e 24 no ano de 2013. Com relação ao acesso de estudantes de Escolas Públicas de baixa renda, até 2013, registrou-se o ingresso de 1.295 estudantes. O Processo Seletivo Específico para indígenas e quilombolas, desde o seu começo, já possibilitou o ingresso de 23 indígenas e 22 quilombolas matriculados na Universidade.

A FURG, assim como as demais Universidades espalhadas pelo país que aderiram à Lei de Cotas, está abrindo um espaço que, há pouco tempo, não era viável de ser conquistado, mas a implementação dessa Lei possibilitou que estudantes negros, estudantes de escolas públicas de baixa renda, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência pudessem ocupar seu espaço no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em: 14 de abril de 2016.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 14 de abril de 2016.

GARLET, Marinez; GUIMARÃES, Gleny; BARROS BELINI, Maria Isabel. **Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar?** Educação, vol. 33, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 65-74. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84813117007>. Acesso em: 24 de outubro de 2015.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula.** Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 87, p. 77-95, July 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002010000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 de outubro de 2015.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; NEVES, Paulo Sérgio da Costa; SILVA, Paula Bacellar e. **A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 141-163, Mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

24782014000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 de outubro de 2015.

PRIOSTE, Fernando Gallardo Vieira; ARAÚJO, Eduardo Fernandes de (orgs.). **Direito Constitucional Quilombola. Análises sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade n° 3239**. Rio Janeiro: Lumen Juris, 2015.

Resolução n° 019/2009, de 14 de agosto de 2009 do Conselho Universitário. Dispõe sobre a criação do Programa de Ação Inclusiva - PROAI. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>. Acesso em: 14 de abril de 2016.

Resolução n° 020/2013, de 22 de novembro de 2013 do Conselho Universitário. Dispõe sobre a criação do Programa de Ações Afirmativas – PROAAf, em substituição ao Programa de Ações Inclusivas - PROAI. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/02013.htm>. Acesso em: 14 de abril de 2016.

VASCONCELOS, Simão Dias; SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 453-467, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de outubro de 2015.

NÚCLEO DE ESTUDOS E AÇÕES INCLUSIVAS – NEAI

*Carla Ímaraya Meyer de Felipe*¹
*Ariadne Gonçalves Jorge*²
*Brenno Rodrigo Dutra de Carvalho*³
*Cláudia Simone Vieira Crizel*⁴
*Daniele Chaves Garcia*⁵
*Igor de Oliveira*⁶
*Isaac Brugnera Stefanello*⁷
*Ivandro Rafael Heckler*⁸
*João Guilherme Merce Prompero*⁹
*Juliana Quaresma Schowochow*¹⁰
*Lisângela Caurio Lobato*¹¹

¹ Professora efetiva do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas – UCPEL. Mestre em Saúde e Comportamento pela Universidade Católica de Pelotas – UCPEL. Especialista em Psicomotricidade pelo Instituto Porto Alegre. E-mail: carlaimaraya@yahoo.com.br

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e Especializada em Psicopedagogia pela UNINTER. E-mail: ari_likah@hotmail.com

³ Acadêmico do Curso de Engenharia Mecânica Empresarial da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: brennorde@gmail.com

⁴ Graduada em Serviço Social pela Anhanguera Educacional. E-mail: simonecrizel@gmail.com

⁵ Graduada em Serviço Social pela UNOPAR. E-mail: da_chaves@hotmail.com

⁶ Acadêmico do Curso de Engenharia Civil Empresarial da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: ideoli@outlook.com

⁷ Acadêmico do Curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: isaac.stefanello@gmail.com

⁸ Acadêmico do Curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: irh_heckler@hotmail.com

⁹ Acadêmico do Curso de Engenharia Civil Empresarial da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: jg.prompero@gmail.com

¹⁰ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: ju.qs@hotmail.com

¹¹ Graduada em Letras Português/Francês; Especialista em Linguística pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e Especialista em Educação Inclusiva pela Barão de Mauá. E-mail: lisacaurio@yahoo.com.br

*Nelson Brunelli Neto*¹²
*Raquel Benites Tramasoli Almeida*¹³
*Rodrigo Machado de Felipe*¹⁴
*Rosielen Alves de Souza*¹⁵
*Sergio Machado Morais Junior*¹⁶
*Simone Duarte Braz*¹⁷
*Surama Lopes do Amaral*¹⁸

Situando a discussão

Este capítulo visa discorrer sobre a trajetória do Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, bem como as práticas voltadas à acessibilidade e à inclusão das pessoas com deficiência e /ou necessidades educativas específicas dentro e fora dos *campi* da FURG que buscam promover a Educação para Todos garantida pela legislação vigente. Para tanto, serão elencadas as principais ações que permeiam e norteiam o bem comum no que tange à educação em sua integralidade e que são executadas pelo referido núcleo em prol da equidade social.

De forma bem sucinta, serão apresentadas algumas das atividades realizadas pelo núcleo e suas providências frente ao empoderamento das ações relativas à educação inclusiva, à acessibilidade e à permanência desses estudantes no âmbito acadêmico, tendo como embasamento o princípio básico do desenho universal no campo da acessibilidade arquitetônica. Esse trabalho busca também promover a visibilidade e a multiplicidade dos

¹² Acadêmico do Curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: nelsonbrunelli@outlook.com

¹³ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail: raquel@tramasoli.com

¹⁴ Graduado em Fisioterapia pela Anhanguera Educacional. E-mail: neai.laboratorio@furg.br

¹⁵ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: rosielen_dsouza@hotmail.com

¹⁶ Graduando do Curso de Engenharia Civil Empresarial da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: sergiommjr@yahoo.com.br

¹⁷ Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas - UCPEL. E-mail: sidb1965@yahoo.com.br

¹⁸ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: suramalopes@yahoo.com.br

conhecimentos acerca do assunto com o intuito de descentralizar informações e práticas que possam contribuir de maneira significativa para a educação.

Introdução

De acordo com a PORTARIA Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que “[...] dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições [...]” em meados de 2005, foi implementado dentro da Universidade Federal do Rio Grande - FURG o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas- NEAI. Núcleo que objetiva promover práticas inclusivas no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e multiprofissional visando à inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiências e/ou necessidades educativas específicas na Universidade Federal do Rio Grande - FURG e na comunidade em geral. Estudando ações que enfoquem a questão da diversidade em diferentes faixas etárias e espaços sociais, pontuando questões importantes a respeito do desenvolvimento infantil, escolarização, ingresso na universidade e no mercado de trabalho, cumprindo as políticas públicas em educação inclusiva.

De acordo com o que o que preconiza o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR:

propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFE's). O INCLUIR tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFE's, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFE's. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas

pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC (Portal MEC/ Programa Incluir-2005).

Breve Histórico

Apoiado pelo Programa Incluir do MEC/SESu/SECADI, o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI, que iniciou suas atividades em 2005, sob coordenação da Prof^a Msc. Carla Imaraya Meyer de Felipe, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG tem por objetivo atender, de forma pertinente, a comunidade acadêmica, bem como a comunidade em geral, no que tange à acessibilidade, à inclusão social das pessoas com deficiência e/ou às necessidades educativas específicas. Posteriormente, implantaram-se três laboratórios: Laboratório NEAI – LabNEAI (2008), Sala de Recursos Multifuncionais (2011) e Laboratório de Acessibilidade e Mobilidade Urbana – LAMU (2015).

A Universidade Federal do Rio Grande - FURG tem estabelecido metas com vistas a direcionar seus esforços para o desenvolvimento de atividades que privilegiem a construção de uma universidade com excelência acadêmica associada a compromisso social, através de projetos e programas que visem apoiar demandas e iniciativas de ações sociais. O projeto institucional da FURG para a formação continuada de professores da rede básica para 2010 foi proposto em conformidade ao decreto Lei 6.755/09, e está de acordo com os princípios norteadores e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Articula-se ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, no âmbito do PDE – Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação –, que estabelece o novo regime de colaboração da União com os estados e municípios a fim de assegurar a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB para todos os professores que atuam na educação básica, visando à melhoria da Educação Brasileira.

De acordo com o decreto nº 7.611/11, é dever do Estado “a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”.

(BRASIL, 2011, p. 1). No artigo 3º, inciso III, o decreto afirma que é preciso “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem [...]”.

A experiência de um mediador na inclusão escolar de crianças com deficiência

O paradigma da educação para todos, estabelecido pela Constituição Federal em seu artigo 205 “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” e regida pela experiência acadêmica e prática, tem levado as redes de ensino em todo o Brasil a receber alunos com necessidades educativas específicas. No município de Rio Grande, no entanto, as ações inclusivas ainda são embrionárias. As alternativas de educação restringem-se às escolas especiais e/ou turmas especiais em escolas regulares, salvo raras exceções. É, portanto, do interesse acadêmico e da prática educativa o acompanhamento sistemático de crianças com necessidades educativas específicas, que ingressam no Ensino Fundamental de nove anos, numa escola particular, com pouca experiência de ações inclusivas. Essa oportunidade propicia a observação da ação da escola em relação a esses sujeitos, do seu desenvolvimento global, a implementação de intervenções educativas adequadas a novas estratégias pedagógicas e à qualificação dos profissionais da instituição e do âmbito escolar.

O MEC, em 2009, descentralizou verba para auxiliar estudantes do Ensino Superior e, dentre as ações da Pró-reitoria de Ações Estudantis – PRAE, foi criado o Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas – PAENE, que disponibiliza bolsas aos acadêmicos da graduação para desenvolverem atividades de permanência em sala de aula e/ou acompanhamento de acadêmicos com deficiência e/ou necessidades educativas específicas no sentido de integrá-lo ao ambiente universitário, buscando seu objetivo de prestar um ensino de qualidade na educação inclusiva, oportunizando inclusão e acessibilidade.

O Programa de Ações Afirmativas – PROAAf, em substituição ao Programa de Ações Inclusivas – PROAI, com a finalidade de promover a democratização do ingresso e permanência de estudantes oriundos de escola pública, indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência, nos cursos de graduação. Abaixo, apresentamos a RESOLUÇÃO Nº 020/2013 do CONSELHO UNIVERSITÁRIO:

A Reitora da Universidade Federal do Rio Grande/FURG, na qualidade de Presidenta do CONSELHO UNIVERSITÁRIO, tendo em vista decisão deste Conselho tomada em reunião do dia 22 de novembro de 2013, Ata nº 422, R E S O L V E: Art. 1º Criar o Programa de Ações Afirmativas/PROAAf, em substituição ao Programa de Ações Inclusivas – PROAI, com a finalidade de promover a democratização do ingresso e permanência de estudantes oriundos de Escola Pública, indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência, nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, enquadrados nos termos da presente norma.

Há necessidade de atualizações teórico-metodológicas e teórico-práticas dos conhecimentos que embasem o debate sobre a Educação Inclusiva, partindo do pressuposto de que as ações não são suficientes frente à demanda, justifica-se a necessidade de capacitar à escola como um todo.

Até 2014, o governo vem favorecendo a inclusão social, de acordo com o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – o Viver sem Limite (Portal do Brasil, 2011), que atende 45 milhões de brasileiros, com investimentos de R\$7,6 bilhões em educação, saúde e acessibilidade. No âmbito educacional, ratifica-se a implantação das salas de recursos multifuncionais e atualização das já existentes.

A atualização teórica e a experimentação de possibilidades são vivências na formação continuada que qualificam a escola, a qual recebe, anualmente, estudantes com suas especificidades. É tarefa primordial capacitar os professores que têm alunos incluídos e todos os demais, pois diariamente vivem esta experiência de inclusão das pessoas com deficiência. Propõe-se a difusão de uma variedade de possibilidades de tecnologias sociais e o desenvolvimento de ações

para que sejam multiplicadores desse conhecimento.

Segundo Ivanoff e Carvalho (2010), o desafio não está em simplesmente ensinar ou aprender, mas em ensinar e aprender com tecnologias da informação e da comunicação. Possivelmente, o maior desafio a ser enfrentado seja qualificar os profissionais para que atuem diretamente com o aluno e perpassar pela construção de seus conhecimentos com a articulação das tecnologias e a educação. Principalmente na Educação Inclusiva, cenário onde os recursos e ferramentas tecnológicas são determinantes nas possibilidades das diferenças encontradas no processo ensino-aprendizagem, na acessibilidade e, consecutivamente, no desenvolvimento da individualidade.

No contexto das tecnologias, pensa-se, sobretudo, em permitir que pessoas com deficiência e/ou NEE atuem como provedores ativos e tenham a capacidade de transformar a informação em conhecimento por meio da educação. Fomentar a tecnologia assistiva (TA), portanto, é uma forma de conceber soluções e promover ações de acessibilidade e inclusão.

A implantação das salas de recursos multifuncionais e a qualificação dos professores para trabalharem com os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) são vistos como ferramentas fundamentais de acessibilidade.

Atualmente, o Núcleo promove serviços de capacitação profissional, formação continuada, atividades lúdicas, cursos, eventos, além de desenvolvimento cultural e artístico, por intermédio de oficinas terapêuticas. Nossa equipe é multidisciplinar, envolvendo áreas como psicologia, pedagogia, letras, artes, engenharia civil, engenharia da automação, engenharia mecânica, engenharia da computação, serviço social, fisioterapia, matemática aplicada, direito e todas as demais áreas. Contamos com o apoio especialmente de colegas do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, do Centro de Ciências Computacionais, Instituto de Letras e Artes, parceria com a Pró-reitoria de Extensão e Cultura - PROEXC, Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, Pró-Reitoria de Infraestrutura - PROINFRA, Pró-reitoria de Planejamento e Administração - PROPLAD e a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE.

Justificando suas atividades na necessidade de orientar e capacitar pessoas que, de alguma forma, se relacionam com

acadêmicos com necessidades educativas específicas e a lhes fornecer subsídios, tanto os universitários quanto os da rede de ensino. Atuando no desenvolvimento de projetos na área de inclusão e acessibilidade nos cursos da FURG e na realização de estudos para adequação de espaços físicos e educacionais, reuniões-workshops, seminários, oficinas para a discussão e vivência de ações que minimizam as diferenças no processo de ensino-aprendizagem, informação impressa e/ou virtual, suporte de Tecnologia Assistiva (TA).

Objetivos

- Incentivar políticas públicas que atendam às necessidades de inclusão e acessibilidade de pessoas com algum tipo de deficiência e/ou mobilidade reduzida e/ou necessidades educativas específicas;
- Sensibilizar a comunidade acadêmica quanto à importância do respeito ao lidar com a diferença;
- Fornecer aos servidores da FURG novos subsídios para refletir e lidar com o tema da acessibilidade e inclusão;
- Oportunizar aos acadêmicos da FURG uma apreciação sobre a diversidade, fornecendo informações úteis sobre a educação inclusiva;
- Acompanhar sistematicamente as pessoas com deficiências e/ou mobilidade reduzida e/ou necessidades educativas específicas no desempenho de suas atividades acadêmicas;
- Possibilitar o acesso aos prédios dos campi da FURG para os acadêmicos com deficiência e/ou mobilidade reduzida;
- Contratar serviço técnico especializado em psicologia clínica, psicopedagogia, terapia ocupacional, deficiência visual, assistente social, fisioterapeuta, professor de sala de recursos multifuncionais;
- Contratar serviço psicopedagógico e de terapia ocupacional para dar suporte aos acadêmicos especiais e seus respectivos professores, participar das atividades de capacitação;
- Fomentar o desenvolvimento de projetos de pesquisa na área de inclusão e acessibilidade;
- Ampliar o serviço de atendimento psicológico aos acadêmicos especiais, garantindo, futuramente, que aconteça diretamente em LIBRAS, no caso dos alunos surdos;

– Atender a formação continuada de professores em Educação Especial, em função da demanda cada vez maior de estudantes com algum tipo de deficiência e/ou mobilidade reduzida e/ou necessidades educativas específicas, motivando-os a chegar ao terceiro grau;

– Capacitar professores e alunos da comunidade em geral em Atendimento Educacional Especializado através de cursos de extensão e pós-graduação, assim como preparar professores para atendimento nas salas de recursos multifuncionais;

– Promover eventos, discussões e estudos que enfoquem a questão das deficiências e das necessidades educativas específicas em diferentes faixas etárias e espaços sociais, visando questões importantes a respeito do desenvolvimento infantil, escolarização, ingresso na universidade e no mercado de trabalho;

– Garantir a devida orientação assessorada para o desenvolvimento de projeto pelo corpo docente e discente da Universidade;

– Desenvolver projeto que estabeleça estratégia que para observação e identificação das dificuldades no que tange ao uso de TA pelas pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida e/ou necessidades educacionais específicas nas redes escolares e no ambiente de trabalho;

– Promover projeto com ações direcionadas à Universidade e às organizações de iniciativas privadas como forma de profissionalizar egressos com deficiência e necessidades específicas e auxiliá-lo a ingressar no mercado de trabalho;

– Acompanhar o profissional com necessidades específicas, através de cursos de formação/capacitação continuada oferecido pelo LabNEAI;

– Desenvolver o projeto de website acessível da proposta de EDUCAÇÃO ESPECIAL, e implementá-lo, como forma de divulgação das ações do espaço como modelo de ambiente digital virtual para outras instituições locais.

Fundamentação Teórica

Segundo Barth (1990), educação inclusiva é aquela que educa todos os alunos em sala de aula, significa que todo aluno recebe

educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo apoio e ajuda de que os alunos e/ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso no desempenho das principais atividades. Mas uma escola inclusiva, além disso, é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.

As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa. Dessa forma, Pacheco (2007) afirma que um ensino de boa qualidade, no qual o professor bem formado maneje o conteúdo do ensino, levando em conta as especificidades do alunado quanto às suas necessidades educativas, pode garantir aprendizados mais significativos.

As atividades inclusivas educacionais estão embasadas na legislação que aponta para a inclusão bem-sucedida, sendo que essa é a nossa disposição para visualizar, trabalhar e conseguir um ensino que se adapte e dê apoio a todos. De acordo com a Lei Federal nº10.098 de 19 de Dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

O ensino inclusivo é um caminho a cujo rumo todos os sistemas podem dirigir-se, as mudanças que precisam ocorrer envolvem muitos níveis do sistema administrativo, incluindo a estrutura do setor central de educação, adaptações curriculares e capacitação docente (STAINBACK, 2007). Para Reily (2008), se uma pessoa com deficiência puder dispor de uma educação adequada, capaz de promover as suas potencialidades, estará reduzindo a consequência social da deficiência.

Ações Inclusivas do Laboratório NEAI

O LabNEAI, em 2015, atuou no desenvolvimento de projetos na área de inclusão e acessibilidade nos cursos da FURG; a

realização de reuniões de apoio aos bolsistas que auxiliam os acadêmicos incluídos e aos próprios acadêmicos, reuniões-workshops, seminários, oficinas para discussão e vivência de ações que minimizam as diferenças no processo de ensino-aprendizagem e informação impressa e/ou virtual para a comunidade acadêmica. Além de desenvolver cursos que capacitem à comunidade acadêmica para que possam conhecer como se dá o ensino de acadêmicos com deficiência e/ou NEE.

Entre as ações desenvolvidas, podemos destacar, inicialmente, o acolhimento dos acadêmicos com deficiência e/ou NEE no processo de matrícula, em que foram realizados plantões com o objetivo de entrega de materiais e orientações aos acadêmicos. Outra atividade de suma importância foi o acompanhamento, através de escuta e orientação para os acadêmicos com deficiência e/ou NEE e seus respectivos bolsistas, feito pelas psicopedagogas, psicólogas e assistentes sociais do Programa Incluir. Por meio desses acompanhamentos, eram pensadas ações para/com cada estudante.

Realizou-se, também, assessoria aos docentes em reuniões sistemáticas com os mais variados institutos da Universidade que possuam em suas turmas acadêmicos incluídos. Além da aplicação das provas para acadêmicos com deficiência e/ou NEE realizadas no Núcleo com os técnicos, pois esses têm direito ao horário ampliado, assim como adaptações pertinentes para a sua aprendizagem.

Quinzenalmente, são realizadas reuniões sistemáticas do Núcleo com a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE para traçar metas e dialogar sobre os resultados obtidos, bem como o assessoramento das necessidades definidas para cada acadêmico assistido.

Foram promovidos eventos voltados para discussões em Educação Inclusiva, com a finalidade de garantir um espaço de reflexão sobre as práticas educativas já instituídas, bem como as possibilidades de adaptações para os alunos com NEE. Trabalhou-se, também, o planejamento de cursos que capacitem a comunidade acadêmica para que possam conhecer como se dá o ensino de acadêmicos com deficiência e/ou NEE. Frente à demanda significativa de acadêmicos com deficiência e/ou NEE incluídos na FURG, há necessidade de preparo de pessoas para lidar com tais acadêmicos. É mister a orientação e capacitação afim de lhes

fornecer subsídios e vivências para o convívio mais adequado com esses acadêmicos.

Sala de Recursos Multifuncionais

A sala de Recursos Multifuncionais da Universidade Federal de Rio Grande – FURG foi elaborada para atender aos alunos que possuem necessidades específicas dentro dos 4 *campi* da Universidade. Tem como objetivo receber o aluno nesta sala para que o mesmo possa fazer suas atividades e usar os materiais que são de uso específico dele.

Nas atividades que cada bolsista está encarregado no NEAI, dentre elas a digitalização do material para estudantes com deficiência visual, que tem como objetivo pegar os materiais que os alunos recebem em aula, como artigos, livros e, por intermédio de um scanner leitor de textos, digitalizar e converter para o computador, transformando o texto do papel em texto aberto à formatação, conhecido como texto puro. Dessa forma, eles conseguem por meio de softwares instalados em seus computadores ler/ouvir o material, como todos os outros alunos. Caso o acadêmico não possua computador pessoal, a Sala de Recursos Multifuncionais disponibiliza, em qualquer horário do dia, computadores com os *softwares* previamente instalados, o uso desses equipamentos pode ser feito através de agendamento também. Outra forma do serviço de escaneamento, após a digitalização, é a ampliação das fontes do texto para que os acadêmicos com “baixa visão”, ou seja, dificuldade de leitura de textos com fonte pequena, tenham a possibilidade de ler os materiais sem ter que se esforçar para essa atividade, que, muitas vezes, torna-se difícil devido aos materiais disponibilizados possuírem letras pequenas.

Ainda nesse mesmo aspecto, para auxílio aos acadêmicos com deficiência visual, existe na sala uma impressora Braille, que é de uso dos alunos, ou, mesmo quando o aluno não tenha experiência em usá-la, os bolsistas do Laboratório estão aptos a fazer as impressões para quem necessitar para qualquer atividade estabelecida. Caso o aluno precisa digitar algum trabalho, a Sala de Recursos Multifuncionais possui, também, uma máquina de escrever em Braille à disposição, réguas com aproximação, mouses ópticos,

regletes, além dos outros diversos materiais que a sala possui para estudantes com deficiência visual. De forma geral, a sala de Recursos Multifuncionais/NEAI é de uso acadêmico, qualquer aluno com necessidades específicas tem o direito de utilizar o material, software ou equipamento que o ajude ou torne possível seu aprendizado.

Ações Fisioterapêuticas

Essas ações buscam promover melhor qualidade de vida aos acadêmicos com deficiência física e/ou com mobilidade reduzida no âmbito acadêmico da FURG por intermédio de ações que oportunizarão maior independência, viabilizando acessibilidade e permanência, implantando atividades de fisioterapia que ofereçam atividades baseadas em exercícios funcionais, atividades laborais apresentadas com dinamismo de uma forma lúdica.

Contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de valorização da importância do movimento como forma de desenvolvimento, como agente norteador de conhecimento e pesquisa e desenvolvendo atividades que incentivem o uso de Tecnologia Assistiva.

Laboratório de Acessibilidade e Mobilidade Urbana – LAMU

Visto o atual crescimento estrutural da FURG, no que tange à ampliação de prédios, pavimentações, calçadas, passarelas, entre outras obras, percebe-se que tal crescimento não tem correspondido de maneira satisfatória em alguns fatores importantes que deveriam ser salientados no desenvolvimento dos projetos e nos que ainda estão por vir. A acessibilidade arquitetônica, que é imprescindivelmente necessária em qualquer projeto a ser criado ou obra a ser efetuada, de acordo com o que prevê a legislação vigente. Fundamentalmente, no espaço público de ensino superior, ou seja, a porta de entrada e saída de formação de futuros profissionais das mais diversas áreas, espaço que deve, por obrigação, oferecer estrutura necessária para receber todo e qualquer público, não importando a sua limitação e/ou deficiência, sendo ela temporária ou permanente.

O NEAI tem identificado tal problema e vem acompanhando os acadêmicos com algum tipo de deficiência e/ou necessidade

educativa específica que ingressam na universidade e usufruem do ambiente acadêmico em questão. Com esse processo, pode-se perceber que, constantemente, tais pessoas enfrentam muitos obstáculos, sendo de locomoção, de comunicação e até mesmo de aprendizagem. Para minimizar esses problemas e colaborar para a transformação desse modelo de urbanização, pretende-se atender a essas áreas, trabalhando em conjunto, as quais irão amenizar e até eliminar os problemas citados anteriormente.

O principal fator motivador para a criação desse laboratório é a possibilidade de se obter um espaço público onde qualquer pessoa, independente de sua limitação, possa usufruí-lo, sem qualquer tipo de obstáculo ou barreira. Dessa forma, possibilita-se que a inclusão seja uma realidade consistente e que garanta a presença efetiva destas pessoas como verdadeiros cidadãos na sociedade com direito à educação, ao trabalho e que tais atitudes promovam a sua autonomia e o seu espaço no grupo social, para tanto se faz necessário a investigação de que forma se dá o processo de inclusão.

É importante salientar que essa sala é de muita abrangência, pois é nela que bolsistas trabalham com estudo e coleta de dados sobre a acessibilidade e mobilidade do Campus Carreiros da FURG. Esses estudos começam com a saída de campo, quando um ou mais bolsistas saem para tirar medidas e fotos, coletar dados no *campus* para iniciar os estudos em laboratório, em que são feitas e colocadas no papel as melhores adaptações para que os determinados ambientes estejam o mais acessíveis possível. Todas essas adaptações são feitas baseadas na “NBR 9050 – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos”. Após essa etapa, todo o projeto é passado para o computador por meio de softwares de Engenharia, como *AutoCAD*, *SketchUp*, *Lumion*, entre outros; após a planta ser transpassada para o *AutoCAD*, é feita uma modelagem 3D no *SketchUp* e o *Lumion* é o último software utilizado, quando uma apresentação de vídeo é feita, sendo que essas são as últimas etapas realizadas pelo Núcleo antes de repassar o projeto para autoridades responsáveis pela execução das reformas e adaptações.

O objetivo é tornar o Campus o mais acessível possível, para isso, o NEAI possui uma equipe multidisciplinar direcionada para tal função, possuindo alguns projetos com estudos e plantas com modelagens prontas.

– **Biblioteca para todos** – O ambiente em que os alunos mais deveriam estar não é o mais apto a receber todos eles; o estudo realizado na Biblioteca especificou a distância em que as prateleiras de livros devem ficar entre si, para que um cadeirante possa rotacionar sua cadeira tranquilamente entre os livros; outra adaptação seria nas portas, que devem estar sempre abertas ou possuir fácil abertura, sem dificultar ou até mesmo impossibilitar a entrada dos alunos;

– **Acessibilidade no Centro de Convivência** – O local onde os acadêmicos ficam para interagir e tomar um lanche não é acessível a todos; o estudo feito pelo NEAI implica implantação de um piso tátil para auxiliar os deficientes visuais, a construção de uma rampa e escada de acesso ao palco de apresentações, além de atualizar as adaptações nos banheiros.

– **Rampa do Prédio 6** – Pela necessidade de um aluno ao acessar a sua sala de aula, foi projetada uma rampa, feita de madeira, para que o acadêmico pudesse entrar na sala de aula, sem qualquer dificuldade, a rampa já foi feita e está em uso no Prédio 6.

– **Rampa do Antigo RU (reformado)** – Com a reforma do antigo Restaurante Universitário, foi construída uma rampa de acesso ao prédio, entretanto, o Núcleo não foi consultado e a rampa foi feita fora das Normas; o Laboratório já realizou o estudo e as informações serão enviadas às autoridades responsáveis pelas reformas.

– **Rampa da Sala Auditório 2101** – Essa sala, localizada no prédio 2 do *campus* Carreiros é muito usada para aulas, entretanto a sala possui degraus até o quadro, quando são realizadas apresentações de trabalho e seminários, os alunos com deficiência física apresentam dificuldades para acessar o local da apresentação; uma rampa lateral foi projetada dentro das Normas, pouca alteração seria feita na sala de aula, nem mesmo seria necessário diminuir a quantidade de cadeiras no local.

– **Rampa do Anexo do Prédio 2 (IMEF/EE)** – A rampa de acesso ao Anexo do Prédio 2 está fora das Normas; um estudo foi feito e a projeção no computador será realizada e passada para as autoridades responsáveis pelas reformas do *campus*.

– **Passarelas Cobertas entre o CC e RU** – O caminho que talvez seja mais usado por todos os alunos da Universidade é o caminho entre o Centro de Convivência e o Restaurante

Universitário, a passarela é descoberta e sem nenhuma acessibilidade; os bolsistas fizeram toda a coleta de dados, medições e fotografias necessárias, e projetaram uma nova passarela com todas as medidas especificadas na NBR9050, com largura de 3 metros, piso tátil central, cobertura em policarbonato com captação de água da chuva, postes de iluminação com placas solares e sinais sonoros a cada 12 metros.

Citando um evento que ocorre anualmente, Encontro da Diversidade, no qual se expõem diversas dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, assim como se evidenciam algumas inacessibilidades no Campus Carreiros da FURG. O Encontro dispõe de oficinas para maior compreensão das dificuldades existentes e também de mostras artísticas diversas como shows com bandas formadas por integrantes com deficiência e exposição de quadros das escolas especiais.

Nesse ano, o 7ª Encontro da Diversidade – Tecnologia e Inovação aconteceu no dia 19 de novembro de 2015 no Centro de Convivência da FURG e, de forma semelhante aos anteriores, trouxe diversas oficinas que fizeram com que os alunos percebessem as reais dificuldades do dia a dia de um deficiente, entre elas:

SOBRE RODAS: nessa oficina, disponibilizamos cadeiras de rodas para os inscritos, e lhes foi dado um trajeto que incluísse as diversas dificuldades por que passa um cadeirante. Durante todo o trajeto, os inscritos recebiam auxílio dos Bolsistas do NEAI.

VENDE-SE: com uma simples bengala e uma venda, os inscritos dessa oficina perceberam o quão difícil é ser cego quando não se tem um ombro amigo pra ajudar no trajeto, ou com as devidas medidas de acessibilidade aplicadas.

ENXERGUE SEM VER: nessa modalidade, os inscritos utilizaram uma venda, e por meio do DOS-VOX, um programa de computador, tentaram utilizar normalmente a Internet e seus benefícios.

SENSIBILIZANDO: oficina elaborada pela Professora Drª Susie Enke Ilha, que trabalha com as percepções sensoriais por meio de atividades de psicomotricidade.

As apresentações culturais e artísticas contaram com a presença da exposição de quadros da Escola Maria Lúcia Luzardi -

AMAR de Rio Grande, a apresentação artística do Grupo riograndino “Muito Prazer eu Existo”, a apresentação do Grupo do CAPs Conviver “Os Rouxinois” de Rio Grande e a apresentação do cantor “Gutinelli Gautério” da APAE de São José do Norte - RS.

O evento, realizado em espaço democrático e de livre acesso, foi um sucesso, tendo em vista o objetivo alcançado, que é o da sensibilização de toda a comunidade, tanto acadêmica como a comunidade em geral para a inclusão e acessibilidade.

Considerações

O Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas - NEAI da FURG está apenas iniciando uma longa trajetória, pois mudanças de paradigmas são muito lentas e demandam o saber fazer para que o processo seja compreendido de maneira que abarque a todos sem discriminação e/ou preconceito. A mudança de concepções arraigadas em nome de pessoas historicamente marginalizadas e excluídas, como é o caso de pessoas com deficiência e/ ou necessidades educativas específicas, é um verdadeiro desafio. Entretanto, sabendo de todos os enfrentamentos em prol da acessibilidade e da inclusão, o Núcleo, cômico do seu papel social na luta pela inclusão de TODOS no espaço acadêmico, engrossando, assim, a fileira dos que concebem que a democratização passa pelo convívio na diversidade e essa é uma questão fundamental de toda a sociedade brasileira. Sendo o Núcleo um caminho para ações mais reflexivas, críticas, inclusivas e de permanência na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-IV – TR – **Manual diagnóstico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como política pública**: polêmicas do nosso tempo. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CARVALHO, F. C. de A.; IVANOFF, G. B.. **Tecnologias que Educam**: ensinar a aprender com as tecnologias da informação e comunicação. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2010. SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Organizadora. **Tecnologias Digitais**.

BAPTISTA, C.R.A. Educação Inclusiva. In: **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis,

v. 1, n. 3/4, p. 161-172, 2002.

BEYER, H.O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. In: **Revista INCLUSÃO**, v.2, p. 8-12, 2006.

CARVALHO, J. O. F. **Referenciais para Projetistas e Usuários de Interfaces de Computadores Destinadas aos Deficientes Visuais**. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1994. Disponível em: <http://docentes.puc-campinas.edu.br/ceatec/oscar/pdfs>.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLL, C. et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. São Paulo: Artmed, 2004.

FELIPPE, C.I.M. de Resignificando a diversidade humana. A trajetória da Universidade Federal do Rio Grande. In: Viabilizando a acessibilidade. Rio Grande: FURG, s/d. **Educação especial e o medo do outro: Attento ai segnalati! In: BAPTISTA, C.R. (Org.). Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

FONSECA, V. da. Educação Especial. Porto Alegre: Artmed, 1987. In: **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REILY, L. **Educação Inclusiva, linguagem e mediação**. Série Educação Especial. Editora Papirus, São Paulo, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora DP & A; 2003.

Sites

<http://portal.mec.gov.br/secadi/>. Acesso em: 05/12/2015

01/12/2015.<http://www.inclusao.com.br>. Acesso em: 01/12/2015.

<http://intervox.nce.ufrj.br/brfacil/>. Acesso em: 01/12/2015.

<http://www.acessobrasil.org.br/libras/>. Acesso em: 01/12/2015.

<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/1241734/artigo-205-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 01/12/2015.

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite>. Acesso em: 01/12/2015.

APRENDIZAGENS E VIVÊNCIAS NO CAMPO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA FURG

Daniele Barros Jardim *
Daiane Teixeira Gautério **

Iniciando a conversa

Este texto apresenta aprendizagens e vivências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande-FURG, que surge com uma proposta de política afirmativa, hoje representada pelo Programa de Ações Afirmativas da FURG. Essa política inicialmente buscou a equidade entre a qualidade acadêmica, a diversidade cultural e as inclusões sociais, no qual a universidade refletisse sobre sua autonomia, a fim de atentar para as questões sociais que estivesse de acordo com as leis, promovendo a realização das garantias constitucionais.

Reconhecemos que o trabalho realizado está sendo construído de maneira participativa, orgânica e constante, contribuindo na construção de uma universidade pública plural, democrática e representativa das camadas sociais de seu País. Tendo sempre por base o dever constitucional do Estado de reparação de danos históricos a fim de construir uma nação igualitária, e também melhorando as condições de acesso e permanência para esses estudantes.

A Universidade Federal do Rio Grande- FURG, surge em 1969 da união da escola de Engenharia Industrial (1955), da

* Mestre em Educação Ambiental/ FURG, Pedagoga/ Coordenadora das Ações Afirmativas- CAAF/DIDES/ PRAE, Universidade Federal do Rio Grande- FURG, danielejardim@furg.br;

** Mestre em Educação Ambiental/FURG, Pedagoga/ - Assistente do Pró-Reitor de Assuntos Estudantis/ PRAE, Universidade Federal do Rio Grande- FURG, prae@furg.br.

Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas (1958), da Faculdade de Direito (1960) e da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande (1961), completando atualmente 46 anos de existência. Desde 2009, a Universidade observando os movimentos nacionais que estavam ocorrendo e com base no projeto de gestão defendido pela administração superior da época, iniciou o processo de implementação do Programa de Ação Inclusiva- PROAI (Resolução N° 19/2009), que visava oportunizar novas formas de ingressos nos cursos de graduação.

Essa proposta surge como a primeira alternativa de políticas afirmativas na FURG com o intuito de promover a equidade entre a qualidade acadêmica, a diversidade cultural e as inclusões sociais, e que refletisse sobre a autonomia universitária, a fim de atentar para as questões sociais. Além disso, tornou-se primordial buscar a adequação com as políticas públicas promovendo a realização das garantias constitucionais.

Na ocasião, definiu-se como proposta do programa a adoção de uma bonificação aos estudantes, considerando o critério de natureza social, de natureza étnica e mérito individual no contexto das desigualdades sociais, bem como disponibilizadas cinco vagas específicas a estudantes indígenas, para ingresso em cinco diferentes cursos de graduação. Logo, esse comprometimento com as questões sociais, identifica que a universidade é um espaço de transformação da realidade social, e também de garantia e fortalecimento das políticas públicas no que concerne, em especial, as ações afirmativas. Por isso, consideramos 2009 um dos marcos na história da nossa Universidade, com relação ao início das Ações Afirmativas. Foi nesse período que criou-se vagas para os estudantes cotistas, bem como o processo seletivo específico para indígenas (e logo no ano 2013 para os quilombolas), cuja diversidade reescreveu uma nova “página” em nossa Universidade.

Escrevendo uma Nova História na FURG

Em 2013, após a avaliação do programa, visando sua qualificação e a partir da criação da Lei N° 12.711/2012, que trata da Reserva de Vagas a Estudantes Egressos de Escolas da Rede Pública nas Universidades Federais e Institutos Federais, o PROAI

necessitou passar por alterações. Logo, o PROAI foi reestruturado como Programa de Ações Afirmativas- PROAAf (Resolução Nº 20/2013), que apresenta adequações como o aumento para dez vagas para o ingresso de estudantes indígenas; dez vagas para o ingresso de estudantes quilombolas por processo seletivo específico, e a reserva de 5% das vagas às pessoas com deficiência na Universidade.

Cabe destacar que os estudantes ingressantes pelo PROAAf são atendidos pela FURG, através da Pró- Reitoria de Assuntos Estudantis- PRAE, a partir de suas demandas, recebendo acompanhamento para permanência por meio do Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante- PDE (Deliberação 157/2010) que tem por finalidade promover o desenvolvimento pleno do estudante universitário regularmente matriculado na FURG, e que se estrutura em três subprogramas: Assistência Básica; Apoio Pedagógico e Formação Ampliada. Nesse sentido, os estudantes têm a sua disposição os serviços de acompanhamento pedagógico, social e psicológico, bem como diversos projetos e programas que foram criados para que potencialize seu desempenho, sua formação profissional e a futura atuação na sociedade.

Desde 2013, com a reorganização da estrutura da Pró- Reitoria de Assuntos Estudantis- PRAE, vinculada à Diretoria de Desenvolvimento do Estudante- DIDES, surge a Coordenação de Ações Afirmativas- CAAF/ DIDES/ PRAE. A Coordenação assume a finalidade de garantir os princípios de equidade social entre os estudantes, bem como acompanhar as ações já implementadas junto às comunidades e grupos tradicionais na Universidade.

Embora seja pouco tempo do desenvolvimento destas políticas de ações afirmativas na Universidade, reconhecemos que o trabalho realizado está sendo construído de maneira participativa, orgânica e constante, contribuindo na construção de uma universidade pública plural, democrática e representativa das camadas sociais de seu País. Tendo sempre por base o dever constitucional do Estado de reparação de danos históricos a fim de construir uma nação igualitária, e também melhorando as condições de acesso e permanência para esses estudantes.

Dessa forma, nos questionamos: Mas afinal, o que são Ações Afirmativas? Embora no cenário nacional esteja latente a temática, com diversos projetos e ações sendo desenvolvidos, muitas pessoas

ainda não entendem ou não compreendem o que são Ações Afirmativas. Entendemos por ações afirmativas políticas adotadas com o objetivo de acabar com as desigualdades históricas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento a todos/as, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero entre outros. De acordo com Zoninsein e Feres Junior, ação afirmativa é um tema interessante e desafiador:

A Ação Afirmativa tem-se mostrado um tema muito interessante e ao mesmo tempo desafiador para o pensamento acadêmico, tão costumado a pensar dentro de limites disciplinares. Sua natureza é eminentemente pluridisciplinar, senão transdisciplinar. (...) para pensar em ação afirmativa precisamos nos colocar em um lugar que está além das identidades disciplinares estritas. Ademais, precisamos questionar até mesmo o papel das disciplinas, da universidade e do conhecimento acadêmico na produção das formas brutais e desumanas de desigualdade que pretendemos combater com essas políticas. (ZONINSEIN e FERES JUNIOR, 2006, p.40)

Por ser um tema desafiador, a Universidade busca compreender e comprometer as diversas instâncias, através da pesquisa, das ações de formação, dos encontros e reuniões com os grupos, coletivos, lideranças, em prol de aperfeiçoar suas políticas internas, e colaborar para a promoção de novas políticas e direitos dos setores menos favorecidos.

O atendimento às ações afirmativas na universidade

Para que o desenvolvimento das ações pudesse ter um local de atendimento centralizado na FURG, onde os estudantes pudessem ter amparo e atenção nas discussões oriundas dos diversos movimentos, a Coordenação de Ações Afirmativas – CAAF, foi pensada com o objetivo de propor, implementar, coordenar, supervisionar e avaliar as Políticas e Programas de Ações Afirmativas e de realizar parcerias e desenvolver ações com a outra diretoria da PRAE chamada Diretoria de Assistência Estudantil- DAE/ PRAE, bem como com alguns núcleos da Universidade como o Núcleo de Estudos Afro-

Brasileiro e Indígenas da FURG- NEABI, o Núcleo de Ações Inclusivas- NEAI e o Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Currículo.

Desde sua implementação, são realizadas ações e atividades sempre visando envolver e apoiar os Coletivos de Estudantes e as representações Estudantis da Universidade. Os Coletivos que mais realizam articulações são: Coletivo de Estudantes Negras e Negros da FURG – MACANUDOS; Coletivo Universitário em defesa da diversidade sexual e de gênero – CAMALEÃO; Coletivo de Estudantes Quilombolas da FURG; e Coletivos de Estudantes Indígenas da FURG, bem como o Diretório Central dos Estudantes-DCE.

Para atender de forma integral todos os estudantes, a Coordenação além das seis assistentes sociais que integram a equipe (três no campus Carreiros; e uma em cada Campi fora da sede: São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar e Santo Antônio da Patrulha), realiza parcerias com a Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante – CAAPE/ DIDES/ PRAE, onde a pedagoga e a psicóloga acompanham os estudantes; a Coordenação de Desenvolvimento e Formação Ampliada – CODAFE/ DIDES/ PRAE, com o pagamento dos auxílios pecuniários estudantis deferidos; com a Coordenação de Alimentação, Alojamento e Transporte – CAATE/ DAE/ PRAE, com a organização e acompanhamento da assistência básica aos estudantes; e a Coordenação de Bem Viver Universitário – CBVU/ DAE/ PRAE, que organiza e acompanha a promoção à saúde, a cultura, ao esporte, o lazer e a integração dos estudantes.

Isto é, a CAAF articula com as demais coordenações e diretorias da PRAE a permanência qualificada dos estudantes, sem deixar de cumprir as orientações, princípios e diretrizes do Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante – PDE/ FURG. Buscamos mediante inúmeras ações proporcionar condições para construir um ambiente de crescimento e desenvolvimento humano para os estudantes, a fim de consolidar o compromisso da Universidade com as políticas de ações afirmativas. Segundo Fonseca é importante sempre questionar o papel social da universidade:

As universidades têm um papel e uma função social e política a cumprir no desenvolvimento tecnológico, científico, cultural, econômico, institucional e político do Estado, na medida em que estruturam também as bases de nossa soberania nacional: criação, renovação e difusão de conhecimento. (FONSECA, 2009, p. 99)

Nossas ações iniciam durante as solicitações de matrículas na Universidade, no qual em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação-PROGRAD buscamos acolher tanto os calouros quanto os pais e/ou responsáveis pelos estudantes. O intuito desse acolhimento é apresentar a Universidade e as atividades desenvolvidas pela PRAE e suas coordenações. Essa ação é na verdade vinculada ao Programa de Acolhida Cidadã/ Solidária (Resolução 164/ 2010). A finalidade da Acolhida é promover, estimular, reconhecer e valorizar as iniciativas de acolhimento aos novos acadêmicos e visa à realização de ações criativas, solidárias e respeitadas à dignidade e à boa convivência nos espaços sociais, dentro e fora do ambiente universitário.

Elaboramos também um Guia Acadêmico a fim de orientar e facilitar a adaptação do estudante à vida universitária, que contém informações úteis e práticas sobre a vida estudantil, e também sobre a estrutura da universidade. Esse material é distribuído a todos os calouros na universidade e apresenta as principais informações para que os mesmos possam iniciar no novo cotidiano da vida acadêmica.

Por considerarmos o estudante o centro da nossa atuação, nosso maior objetivo é prepara-los para atuar de forma qualificada, com visão crítica e inovadora. Para nós isso representa potencializar a missão universitária e garantir para além da permanência, uma qualidade em seu desempenho acadêmico, evitando consequentemente a retenção e a evasão.

Nesse sentido, também organizamos o Subprograma de Assistência Básica que faz parte do Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante (PDE) e busca promover: a equidade de condições básicas aos estudantes; a melhoria do desempenho acadêmico; e a inserção cidadã na vida universitária e na sociedade. É realizado mediante editais no qual prevê a renovação ou inclusão dos benefícios de Transporte, Alimentação, Moradia, Auxílio Permanência e/ou Auxílio Pré-Escola aos estudantes que comprovem

vulnerabilidade. Destina-se aos estudantes de primeira graduação dos cursos presenciais, com comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, a partir de estudo social realizado por assistentes sociais, no caso de inclusão de benefícios.

Para os estudantes que já estão deferidos com algum subsídio estudantil, o setor pedagógico também realiza acompanhamento com cada um, bem como orienta e organiza projetos de ensino que integram o Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante. O programa tem como objetivo geral ampliar e qualificar os espaços e ações pedagógicas, interativas e afirmativas, visando à promoção de equidades e justiça social na formação acadêmica e cidadã.

Com relação aos estudantes indígenas e quilombolas especificamente, a CAAF acompanha as ações dos Processos Seletivos Específicos Indígena e Quilombola, realizando reuniões com comunidades sobre levantamento dos cursos, participa na Comissão do PROAAf divulgação do Processo Seletivo Específico nas comunidades, bem como o acompanhamento durante as provas do processo. Organizamos também uma Acolhida Cidadã específica a estes estudantes antes de iniciarem o período letivo visando a inserção dos mesmos no Ambiente Universitário.

Essa aproximação e diálogo da Universidade com estes povos, considerando seus méritos sociais e históricos, mantem atualmente o acesso ao Ensino Superior por meio de seleção específica respeitando suas características culturais. Para tanto, foi criada uma política que orienta o acesso e a permanência destes estudantes, além da assistência básica, que oferece como kit pedagógico, moradia, alimentação, transporte, bolsa permanência e o acompanhamento e apoio pedagógico. A FURG investe no fortalecimento das identidades étnicas culturais e na garantia do exercício da cidadania dos sujeitos envolvidos no ambiente universitário, bem como no reconhecimento de seu compromisso como agente de transformação em suas comunidades e na sociedade. Logo, o efetivo envolvimento dos estudantes indígenas em diversas ações resulta no compartilhamento destes saberes inerentes a sua cultura.

Buscamos estabelecer relações com os movimentos e representações estudantis da Universidade sempre que solicitado tanto em reuniões, quanto em atividades realizadas pelos mesmos,

auxiliamos na elaboração de projetos e programas propostos participamos e mediamos o diálogo entre comunidade estudantil e representação institucional da Universidade, ampliando as parcerias com os Coletivos de Estudantes, Diretório Central de Estudantes e Associação de Pós Graduandos e propomos eventos socioculturais referentes ao enfrentamento do sexismo, racismo, homofobia, xenofobia e preconceitos correlacionados, no ambiente universitário.

Outra política afirmativa que a FURG adota é com relação ao uso do nome social para estudantes travestis e transexuais no âmbito da Universidade, norteadas pela Deliberação 44/2012 – COEPEA e Instrução Normativa nº 03/2012 que tratam da utilização do nome social no âmbito da FURG cujos procedimentos estarão sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Pela IN, fica regulamentado e assegurado este direito ao estudante travesti ou transexual, dos cursos de graduação e de pós-graduação, entendendo-se por “nome social” aquele pelo qual a pessoa travesti ou transexual se identifique e é identificada pela sociedade.

Para promover essas ações acreditamos em um processo participativo de todos os segmentos respeitando a autonomia dos sujeitos envolvidos. Para tanto, o processo é fundamentado nas contribuições de Paulo Freire da diretividade, do diálogo e da humanização com os sujeitos envolvidos.

Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45)

As atividades e ações desenvolvidas, fundamentam-se nos princípios da educação emancipadora e crítica, valorizando o saber adquirido na experiência social, a fim de direcionar e projetar novas aprendizagens, e conseqüentemente buscando a promoção de políticas institucionais que visem a permanência e a formação acadêmica dos seus estudantes e a transformação da comunidade em geral.

Considerações

As diversas políticas afirmativas que a FURG vem desenvolvendo nos últimos seis anos reforça o compromisso da Universidade e das administrações superiores com a permanência efetiva dos estudantes em geral e dos estudantes ingressantes pelas ações afirmativas em especial. Os espaços que oportunizam os debates sobre as diferentes experiências de diversidade vivenciadas, estão sendo promovidos cada vez mais e caminham para o protagonismo e a emancipação dos estudantes, possibilitando, entre outros aspectos, uma reflexão acerca dos diferentes aspectos da diversidade presentes na Universidade. Dessa forma a FURG vem se constituindo como espaço de diálogo, de promoção de políticas, a exemplo dos fóruns institucionais, muitos deles organizados pelos próprios estudantes, reivindicando a garantia de seus direitos dentro e fora da Universidade. Mostras culturais, aulas de dança, sessões de cinema, palestras, oficinas, cursos, reforçam culturas, reafirmam posições e fazem com que a comunidade acadêmica reflita sobre questões como preconceito, diversidade, autonomia e inclusão.

Segundo o saudoso Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1991), é importante defendermos uma pedagogia que leve todos a se emanciparem, seja por intermédio de lutas ou pela sua própria libertação. Contudo, isso só terá significado e sentido se os próprios oprimidos se empenharem na reconstrução de sua humanidade, buscando “a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos-libertar-se a si e aos opressores”. Logo, corroboramos com sua perspectiva de emancipação, em que a busca da superação da relação contraditória opressor-oprimido, consiga atingir uma nova ordem social, construída em conformidade com a liberdade, igualdade e emancipação.

Assim, as ações afirmativas surgem para promover a inclusão dos grupos historicamente marginalizados, afirmando suas identidades perante a sociedade em geral e originando assim a diversidade e a pluralidade, principalmente no ensino superior que até pouco tempo era visto como elitista. Por isso a importância de entender e viver a Universidade como espaço de reivindicações, de luta, pois possui um papel social que mudará para sempre a história da sociedade e a trajetória das ações afirmativas. Enfim, é preciso

compreender que o primeiro movimento é estudar, resignificando e afirmando os espaços de ensino-aprendizagem que através de tanta luta foram conquistados.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, C. da F. **As Cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da educação e cultura. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>. Acesso em 01 de dezembro de 2015.

BRASIL. Ministério da educação e cultura. **Decreto nº 7.824/ 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7824-11-outubro-2012-774384-norma-pe.html>. Acesso em 01 de dezembro de 2015.

FERES JUNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (orgs). **Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

FONSECA, D. J. **Políticas públicas e Ações afirmativas.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FURG. Universidade Federal do Rio Grande. **Programa de Acolhida Cidadã/Solidária.** Resolução 164/ 2010, Conselho de Ensino, pesquisa, extensão e administração- COEPEA em 17 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/16410.htm>. Acesso em 01 de dezembro de 2015.

_____. Universidade Federal do Rio Grande. **Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante- PDE.** Deliberação 157/2010. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/15710.htm>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

_____. Universidade Federal do Rio Grande. **Dispõe sobre a utilização do nome social no âmbito da FURG.** Deliberação nº 44/2012. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

_____. Universidade Federal do Rio Grande. **Dispõe sobre a utilização do nome social no âmbito da FURG.** Instrução Normativa nº 03/2012. Disponível em:

<http://www.conselho.furg.br>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

_____. Universidade Federal do Rio Grande. **Programa de Ações Afirmativas - PROAAf**. Resolução nº 020/2013, Conselho Universitário em 22 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

_____. Universidade Federal do Rio Grande. **Programa de Ação Inclusiva PROAI**. Resolução nº 019/2009, Conselho Universitário em 14 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO APOIO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE: vivências e experiências no âmbito das ações afirmativas na FURG

*Sirlei Nadia Schirmer**
*Leticia do Amaral Burlamaqui***
*Joice Rejane Pardo Maurell****

Este capítulo tem o objetivo de relatar as experiências vivenciadas pela Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante (CAAPE), especialmente nas ações desenvolvidas pelo Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante, no que tange à busca pela consolidação das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Com esse objetivo, optou-se por um caminho de escrita que situasse essas políticas no contexto das universidades públicas brasileiras e, na FURG de forma mais específica, para depois apresentar os objetivos, cursos e resultados do Programa.

O relato e a análise das experiências na coordenação e no programa têm nos mostrado que o mesmo ampliou sua abrangência significativamente, contribuindo para a consolidação das políticas de ações afirmativas, bem como no enfrentamento da retenção e evasão nos cursos de graduação, ao reafirmar o seu compromisso com a promoção de equidades e a justiça social na formação acadêmica.

* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica – PUC (1999), Diretora de Desenvolvimento do Estudante, Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

** Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (1998), Coordenadora de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante, Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

*** Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2012), Pedagoga Educacional, Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Construindo o Caminho

O Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante, do qual o relato de algumas vivências culminou nesse movimento de escrita, materializa-se como um conjunto de ações desenvolvidas pela Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante – CAAPE, por meio de Diretoria de Desenvolvimento do Estudante – DIDES, vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que tem o objetivo de consolidar a política de ações afirmativas na instituição.

Em termos temporais, as políticas de ações afirmativas começaram as suas discussões para o processo de implementação de cotas nas Universidades brasileiras em dois mil e quatro, como primeiras iniciativas. Acompanhando esse movimento nacional, a FURG promoveu debates internos, ouvindo docentes, pesquisadores, estudantes, entre outros sujeitos da comunidade universitária, a partir dos quais foi possível a implementação do Programa de Ação Inclusiva-PROAI (Resolução Nº 19/2009), que visava oportunizar novas formas de ingressos nos cursos de graduação.

Depois disso, com a aprovação da Lei Federal Nº 12.711/2012, que unificou o sistema de reserva de vagas nas Universidades Federais para os estudantes egressos de escolas da Rede Pública nas Universidades Federais e Institutos Federais, as orientações do PROAI começaram a ser repensadas. Isso porque, dialogando com Silva (2002), entendemos que a ideia de cotas não pode ser confundida com ação afirmativa. Segundo a autora, cotas são apenas

um aspecto ou possibilidade da ação afirmativa que, em muitos casos, tem um efeito pedagógico importante, posto que forçam o reconhecimento do problema da desigualdade e a implementação de uma ação concreta que garanta os direitos (ao trabalho, à educação, à promoção profissional) às pessoas em situação de inferioridade social (*apud* BRANDÃO, 2005, p. 47).

A partir desse entendimento, promovidos os debates institucionais, a Resolução Nº 20/2013 reavaliou o PROAI e o

substituiu criando o Programa de Ações Afirmativas- PROAAf, ampliando suas ações a fim de garantir o percentual de 5% das vagas oferecidas na modalidade de ampla concorrência, por curso/turno, destinada a candidatos com deficiência devidamente comprovada e vagas para o ingresso de estudantes indígenas e quilombolas, em processo seletivo específico. Nesse sentido, concordando com Gomes, defendemos as ações afirmativas como

políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem, nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade (2002, p. 132).

Para dar conta dessas políticas, para além do acesso à Educação Superior, as universidades foram desafiadas a pensar estratégias para promover a permanência qualificada dos estudantes nos cursos de graduação, com vistas na conclusão da sua formação acadêmica. Tais estratégias materializam-se na concessão de benefícios, como: casa do estudante, auxílio permanência, pré-escola, transporte, alimentação; além do acompanhamento pedagógico, social e psicológico.

Na sequência do texto apresentaremos os motivos pelos quais tornou-se relevante para a instituição criar um Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante, algumas de suas ações, dados e resultados, que vão ao encontro da consolidação das políticas de ações afirmativas na FURG, ao reafirmar o seu compromisso com a promoção de equidades e a justiça social na formação acadêmica.

Contribuindo para a Consolidação da Política

No âmbito da FURG, a aprovação de dois documentos foi de fundamental importância para consolidar essas políticas de inclusão e, posteriormente, as ações afirmativas: o Programa Institucional de

Desenvolvimento do Estudante-PDE, no seu art. 3º, quando diz que [...] *o apoio pedagógico visa promover a melhoria do desempenho acadêmico do estudante por meio de ações específicas para melhorar o processo educativo do estudante* (FURG, 2011 p.2) e as diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional – PPI (2011-2022) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Assim, com respaldo nos dois documentos referenciados no parágrafo anterior e com o objetivo de atender essa demanda de forma qualificada, a PRAE assumiu o papel de promover o acesso do estudante ao Subprograma de Assistência Básica, lançando editais para o processo de concessão dos benefícios, no qual além da análise documental, os estudantes passam por entrevistas com a equipe multiprofissional. Uma vez selecionados os beneficiários, os mesmos são acompanhados no seu desempenho acadêmico, via sistema e entrevistas pedagógicas, a partir dos quais são levantadas as demandas, ou seja, as necessidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes nos cursos de graduação e/ou fatores que podem desencadear situações de retenção e evasão.

Segundo o *Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica*, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC),

Para análise da evasão e da retenção, é necessário conhecer e avaliar a complexidade de fatores individuais, sociais, econômicos, culturais e acadêmicos que intervêm na formação dos estudantes, uma vez que levam ao êxito ou à desistência do curso. Nessa perspectiva, compreender a evasão como um processo implica examinar as taxas de evasão, retenção e conclusão em seu conjunto e contextualizadas com esses fatores. A leitura conjunta de tais dados é essencial à identificação dos problemas e à adoção de medidas pedagógicas e institucionais visando solucioná-los (BRASIL, 2014, p. 28).

Entendendo que a identificação das demandas é o início do processo e que as mesmas precisam nos desafiar a pensar estratégias para a atuação e mediação dessa emergência na universidade, a

PRAE criou em 2009 o Programa de Práticas Alternativas de Ensino – PPAE e, posteriormente, em 2013 o Programa de Acompanhamento e Apoio pedagógico ao Estudante, ambos em ação conjunta com a Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD.

Nesse sentido, a relevância do Programa de Acompanhamento e Apoio pedagógico ao Estudante, do qual trata esse artigo, no contexto das políticas de ações afirmativas no âmbito da FURG sustenta-se no levantamento dos dados acerca da retenção e evasão dos estudantes de graduação na instituição, feito a partir dos beneficiários do Subprograma de Assistência Básica e dos dados do Núcleo de Tecnologia e Informação (NTI). Sobre a evasão e retenção no Brasil, Dore considera que

a evasão pode se referir à retenção e repetência do aluno na escola; à saída do aluno da instituição, do sistema de ensino, da escola e posterior retorno ou à não conclusão de um determinado nível de ensino. Portanto, para a pesquisadora, a evasão ou abandono escolar é um processo que tem natureza multiforme. A escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante (2013, p. 5).

No contexto da FURG, os levantamentos acima citados possibilitaram a identificação de dois fatores que intensificaram o quadro de retenção e evasão na instituição: o *capital cultural* (BOUDIER, 1996) construído ao longo da Educação Básica pelo/a estudante, a partir das práticas pedagógicas provenientes da Educação Básica e as práticas adotadas pela Universidade no cotidiano pedagógico da formação acadêmica. Para dar conta da demanda apresentada, o programa prevê ações pedagógicas, interativas e afirmativas, visando o aprimoramento do desempenho acadêmico e a permanência do estudante na FURG. Metodologicamente, o programa organizou-se em três linhas de ações:

Linha Afirmativa: ações voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos de qualquer forma de discriminação, inclusive as de fundo cultural e estrutural, enraizadas na sociedade. Estas ações visam, portanto, a promoção da igualdade de oportunidades para todos que acessam a universidade.

Linha Mediadora: a linha de atuação “mediadora” é entendida como aquele espaço que proporcionará ao estudante o reencontro com os conhecimentos da educação básica (biologia, química, física, português e matemática). Entende-se que esses conhecimentos são pressupostos iniciais e fundamentais aos que serão produzidos no Ensino Superior.

Linha Formação Ampliada: a linha de atuação “formação ampliada” é aquela que buscará, por meio de suas atividades, complementar a formação universitária e profissional dos estudantes, como: inclusão digital, línguas estrangeiras, entre outras áreas.

Na prática, a Coordenação de Acompanhamento a Apoio Pedagógico ao Estudante – CAAPE atende acadêmicos com interesse em aprofundar seus conhecimentos e/ou superar as dificuldades em diferentes áreas, através de entrevistas individuais, cursos, oficinas, encontros, ambientes pedagógicos de aprendizagem, entre outros. São atendidos estudantes com média de rendimento igual ou inferior a 50% ou com retenção em alguma disciplina; que necessitam de embasamento, com histórico de reprovações por frequência e/ou beneficiários do “Subprograma de Assistência Básica”; que estão em Acompanhamento Pedagógico e, ainda, pela procura espontânea da comunidade universitária. Nessa dinâmica são organizados *Grupos de Encontro*, na linha de ação afirmativa, *Cursos de Formação Permanente e por Área do Conhecimento*, na linha mediadora e *Cursos de Línguas, Escrita Acadêmica e Formação na Área Tecnológica*, como linha de formação ampliada dos acadêmicos.

Nos editais do “Subprograma de Assistência Básica” de inclusão e renovação executados no ano de 2015, apenas 307 estudantes dos 2348 beneficiários entraram em acompanhamento

pedagógico, por apresentaram problemas nos critérios de manutenção dos benefícios. A partir da escuta desses estudantes, nas entrevistas do acompanhamento são levantadas as demandas e estratégias necessárias para a superação das dificuldades e, após articulações com a Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD e com as unidades acadêmicas, são promovidos encontros e cursos, sendo que a oferta dos mesmos é ampliada para todos os acadêmicos de graduação.

Entre os cursos articulados pelo programa temos o *Curso de Matemática Básica*, *Curso de Física Viva*, *Curso de Matemática Animada* e *Espaço de Estudo da Física*, todos oferecidos em parceria com o Instituto de Matemática e Física - IMEF; *Curso de Informática* e de *Produção de Material Didático Digital*, ambos oferecidos em parceria com o Centro de Ciências Computacionais – C3; *Curso Regular de Espanhol*, *Espanhol para a leitura e compreensão de textos*, *Curso Regular de Francês*, *Francês para a leitura e compreensão de textos*, *Curso Regular de Inglês*, *Conversação em Inglês Norte-Americano (Beginner)* e *Curso Regular de Italiano*, em parceria com o Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras – CELE; contemplando diferentes áreas do conhecimento, além de encontros e ciclos de formação de bolsistas para atuar no Programa de Ações Afirmativas – PROAAf, da instituição.

Em relação à abrangência do programa, os dados têm nos mostrado um aumento significativo entre os anos de 2009, quando o PPAE teve dez projetos aprovados, com a participação de 538 estudantes e o primeiro semestre de 2015, quando Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante ofereceu 2.317 vagas e articulou quatro novos cursos – *Desvendando as Olimpíadas de Matemática*, *Matemática Financeira com uso da HP12C*, em parceria com o IMEF; *Como organizar e Apresentar Seminários Acadêmico*, oferecido pela equipe da PRAE e *Curso de Semiologia*, em parceria com a Faculdade de Medicina.

Tratando-se da avaliação do programa, entendemos a mesma como processual, viabilizada no relato dos estudantes que retornam às entrevistas do acompanhamento pedagógico, depois de frequentar os cursos e, pelas diferentes formas de captura de dados, oferecidas pelo Sistema de Assistência Estudantil – SAE.

O acompanhamento e a avaliação das ações do Programa têm nos mostrado que o *Curso Matemática Básica*, oferecido em parceria com o IMEF, tem apresentado resultados bastante significativos, pois em razão de ser ofertado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, atende um número maior de estudantes (aproximadamente 600 vagas por ano), é abrangente em relação à sede e os demais campus¹ e influencia diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes, nas disciplinas que exigem conhecimentos prévios na área da matemática, como: as Engenharias, as Licenciaturas e Bacharelados na área da matemática, ciências da natureza e suas tecnologias e cursos na área administrativa – Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Administração.

Reflexões Sobre a Caminhada

Nas entrevistas de retorno do acompanhamento pedagógico, constatamos que o programa tem uma boa aceitação entre os estudantes de graduação e se apresenta como uma estratégia pedagógica eficiente e eficaz no enfrentamento das situações de retenção e evasão na instituição, especialmente para os estudantes beneficiários do Subprograma de Assistência Básica, que se encontram em acompanhamento pedagógico.

Enquanto equipe, avaliamos o Programa como uma ação positiva e qualificada, que reflete diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes por ele atendidos. Contudo, reconhecemos que existe a necessidade de ampliar áreas e ações, investindo fortemente na articulação de novas propostas, junto às coordenações de cursos. Esse trabalho é realizado diariamente pela CAAPE e percebemos que muito temos avançado nesse sentido, mas faz-se necessário ressaltar, que entre a identificação de uma área ou disciplina que apresenta consideráveis índices de reprovação e/ou interesse, a articulação de uma proposta de curso ou oficina e o

¹ A estrutura da FURG está organizada nos campi Carreiros e Saúde (Rio Grande) e em três municípios que fazem parte do cordão litorâneo – Campus de Santa Vitória do Palmar, Campus de São Lourenço do Sul e Campus de Santo Antônio da Patrulha.

oferecimento dos mesmos, muitas conversas e espaços de formação são necessários.

Nesse sentido, defendemos que esse movimento, que é dinâmico, mas processual, também nos forma enquanto equipe de profissionais comprometidos com a consolidação de políticas de ações afirmativas no âmbito da FURG, pois transita entre a escuta do relato dos estudantes, as articulações possíveis e necessárias com os cursos e unidades acadêmicas e administrativas, a divulgação e a viabilização das propostas, culminando na efetivação de um espaço permanente de escuta, que avalia a abrangência do Programa, o nosso trabalho enquanto CAAPE e o desempenho acadêmico dos estudantes atendidos.

Assim, entendemos que o movimento de escuta desses estudantes, no qual os mesmos relatam as suas necessidades e dificuldades, relacionadas às habilidades específicas e conteúdos trabalhados nos cursos de graduação, além do acompanhamento via sistema SAE é central no processo de avaliação e ampliação do Programa, pois oferece dados que servem também como subsídios para redimensionar as nossas ações na CAAPE.

Dessa forma, a coordenação, por meio do Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante, entre outras ações, contribui significativamente no caminho que a universidade tem construído para consolidar as políticas de ações afirmativas, com foco na diminuição dos índices de evasão, retenção e na permanência qualificada dos estudantes nos cursos de graduação, culminando na conclusão da sua formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- BRANDÃO, C da F. **As cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? /Coleção Polêmica do nosso tempo, 92. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BRASIL. Lei 12.711/2012. Ingresso nas Instituições Federais de Educação Superior pelas Cotas. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 18 dez. 2015.
- _____. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal**. Ministério da Educação, 2014. Acesso em 25 dez. 2015.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011.

FURG. Universidade Federal do Rio Grande. **Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante- PDE**. Deliberação 157/2010. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/15710.htm>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

_____. Universidade Federal do Rio Grande. **Programa de Ações Afirmativas - PROAAf**. Resolução nº 020/2013, Conselho Universitário em 22 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

_____. Universidade Federal do Rio Grande. **Programa de Ação Inclusiva PROAI**. Resolução nº 019/2009, Conselho Universitário em 14 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

GOMES, J. B. B. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: **VÁRIOS AUTORES, Racismo no Brasil**. São Paulo, Petrópolis/ABONG.

A ATUAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS ENQUANTO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Bianca Langhinrichs Cunha^{*}
Kati Rosani Matos Aikin^{**}
Luciano Fritzen^{***}
Luciara Carrilho Brum^{****}
Naraina Zerwes Gentil^{*****}
Selma Tarouco Martins^{*****}

* Servidora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Técnica em Tradução/Interpretação da Língua Brasileira de Sinais – Escola de Educação Profissional São Jorge; Bacharela em História com Ênfase em Gestão do patrimônio histórico e cultural e Pós-Graduada em Libras com ênfase em Educação Bilíngue para Surdos.

** Servidora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Técnica em Tradução/Interpretação da Língua Brasileira de Sinais – Escola de Educação Profissional São Jorge; Graduanda em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa – FURG.

*** Servidor da Universidade Federal do Rio Grande - FURG; Técnico em Tradução/Interpretação da Língua Brasileira de Sinais – Escola de Educação Profissional São Jorge; Graduando em Letras/Espanhol – FURG.

**** Servidora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Magistério – Ensino Fundamental (séries iniciais – 1º ao 4º); Capacitação para docência na Área da Surdez – FENEIS; Capacitação para Tradução e Interpretação de Libras/Português – FENEIS; Prolibras para Tradução/Interpretação – UFSC; Prolibras para uso e ensino da Libras – UFSC; Bacharel em Letras/Libras – UFSC; Graduanda em Letras/Espanhol – FURG; Graduanda em Letras/Português e suas Respectivas Literaturas – ULBRA, Pós-graduanda em Libras com Ênfase em Educação Bilíngue – SIGNORELLI.

***** Servidora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Curso de Capacitação em Tradução/Interpretação de Língua de Sinais FENEIS; Curso de Extensão para a Docência na Área da Surdez – SMEC; Licenciada em Normal Superior – UNOPAR; Especialista em Tecnologias de Educação à Distância – BARÃO DE MAUÁ; Prolibras para Tradução/Interpretação – UFSC.

***** Servidora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Técnica em

O Tradutor/Intérprete de Libras/Português – Tilsip é um profissional fundamental para mediar o acesso aos conhecimentos para alunos surdos, conforme prevê o Decreto 5.626, capítulo IV:

As pessoas com surdez tem direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar (BRASIL, 2005).

Em razão disso, a demanda é crescente por esse profissional, já que muitos surdos ingressam a cada ano nos espaços escolares. O intérprete deve estar presente onde haja uma pessoa surda que necessita de um mediador entre as línguas, ou seja, nas escolas, nas universidades, em palestras, nos tribunais etc.

Um dos objetivos, talvez o principal do tradutor/intérprete de Libras, é repassar as informações no momento do serviço de tradução e interpretação. Esse serviço, na grande maioria dos casos, é realizado de forma simultânea pelo profissional.

Isso exige fluência por parte do profissional e atenção nas informações que são lançadas. É de suma importância que o tradutor/intérprete respeite os Princípios Fundamentais de sua atuação e profissão. Por isso, fora criado o Código de Ética do profissional intérprete que o aconselha a tomar decisões não precipitadas. Uma das principais atribuições do intérprete é no que se refere ao princípio da sigiliosidade, apresentado logo no primeiro parágrafo do documento “Intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confidente e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele” (FENEIS, 1992, p. 01).

De maneira nenhuma, o tradutor/intérprete deve repassar informações acerca do serviço da tradução e interpretação. O atendimento da solicitação da atuação pode ser em qualquer situação e local, por isso, de forma ética e profissional, o tradutor/intérprete de Libras deve-se manter em total sigilo.

Tradução/Interpretação da Língua Brasileira de Sinais – Escola de Educação Profissional São Jorge; Graduanda em Pedagogia – UNINTER.

O Código de Ética é uma ferramenta indispensável e aconselha-se que o tradutor/intérprete o carregue junto nos ambientes em que a atuação é solicitada.

O Tradutor/Interprete de Língua de Sinais, de acordo com Quadros (2004) é a pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar, oral ou escrita (p.11). Logo, em vários países, há Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais.

No Brasil, a presença de intérpretes de Língua de Sinais teve início por volta dos anos 80, em trabalhos religiosos. Em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FENEIS, que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e, em 1992, o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais (QUADROS, 2004).

A profissão do tradutor/interprete de Libras já é oficial. Isso aconteceu no dia 1º de setembro de 2010, por meio da Lei nº 12.319 art.2º, que nos diz: “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”.

Segundo o Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS (DNIF), o Intérprete de Libras é aquele que, tomando a posição do sinalizador ou do falante, transmite os pensamentos, palavras e emoções do sinalizador, servindo de elo entre as duas modalidades de comunicação (PIRES; NOBRE, 2006).

No entanto, participar com os estudantes surdos no processo de ingresso e permanência nos cursos de Graduação/ Pós-Graduação, que são oferecidos na nossa universidade, requer bem mais que a fluência em Língua Brasileira de Sinais, é de extrema importância que nos reportemos a algumas décadas para entender de que maneira ocorreu o desenvolvimento escolar desses sujeitos e tudo que envolve esse processo de inserção na universidade.

Na implementação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) ficou definido que escolas regulares de ensino acolhessem qualquer pessoa com deficiência. Sabe-se que, com relação aos estudantes surdos, a escolarização foi um processo por vezes penoso.

A educação especial raramente proporcionava qualidade para que o estudante tivesse oportunidade de dar continuidade aos estudos. A proposta de inclusão em escolas regulares surgiu como possibilidade de permanência com a perspectiva de então ter acesso aos conteúdos que dariam subsídios para o pleno desenvolvimento escolar. Infelizmente, essa inclusão não ocorreu de maneira satisfatória devido à falta de adequações pedagógicas e também o ainda não reconhecimento e respeito à diferença lingüística, que existe entre as duas culturas inseridas num mesmo contexto.

Com a implementação da Lei 10436/2002, que reconhece a Libras como língua oficial das comunidades surdas brasileiras e que:

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Líbras e dá outras providências. Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Líbras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Líbras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Várias conquistas foram alcançadas a partir dessa lei sob o respaldo da questão legal. A Lei 10.098/00 – Lei de Acessibilidade e a Lei 10.172/01 – Lei do Plano Nacional de Educação também fazem referência à profissão de Tradutor/ Intérprete de Língua de Sinais.

Trajetória dos profissionais tradutores/intérpretes de Libras/Português na Universidade Federal do Rio Grande

A presença dos Tilsp na FURG se faz registrada desde 2004, quando uma pessoa surda usuária de língua de sinais, ingressou no curso de Pedagogia. Na ocasião, foi contratada uma Tilsp para a intermediação da comunicação em sala de aula, durante todas as aulas. Na época, a Tilsp não atuava em dupla e acompanhava a estudante surda em todas as disciplinas curriculares do curso de graduação, o qual a discente surda estava incluída até o final do curso, em 2007.

Em 2010, foi realizado concurso para Tradutor/intérprete de Libras/português e nomeação do servidor, em seguida. O concurso e nomeação de docente surdo, para a disciplina de Libras, ainda ocorreram em 2010, mas já no segundo semestre do ano letivo. Na ocasião, não havia nem um aluno surdo, nem na graduação, nem na pós-graduação.

Com a chegada do Tilsp, antes do docente surdo efetivo, foi possível pensar, por meio de ações afirmativas, em estratégias para que o atendimento de tradução e interpretação fosse qualificado, visto a possibilidade de entrada de graduandos ou pós-graduandos surdos a qualquer momento. Vale salientar que passaram pela Universidade, mediante contrato, outros docentes surdos para ministrar cursos e a disciplina de Libras.

Em 2012, surdos ingressaram para cursar graduação, por meio do Programa de Ações Afirmativas – PROAAf. O quadro de servidores docentes surdos e Tilsp foi aumentando, mas não na mesma proporção de surdos que ingressavam na Instituição, que necessitavam dos serviços de tradução e interpretação de Libras/Português. Para sanar tal deficiência no quadro de servidores tradutores/intérpretes de Libras/português, foi necessária a contratação de profissionais para dar suporte aos Tilsp efetivos. No ano de 2014, contávamos com quatro graduandos surdos, cinco professores surdos, que ministram a disciplina de Libras e sete Tilsp para atendê-los.

No ano de 2015, houve a desistência de um educando surdo e a entrada de três discentes em diferentes cursos de graduação. Na nossa Instituição é o primeiro graduando surdo, usuário de Libras, que entra no curso de oceanologia, assim como em outros anos ingressaram discentes surdos em outros cursos de graduação. A cada estudante que entra na Furg, a equipe Tilsp começa um trabalho de estudo e produção de material em cima de novos “sinais” para as variadas disciplinas atendidas. Estão em processo de criação glossários para registrar esses novos sinais.

(Parei)Desde então, a equipe de Tilsp tem aumentado, mas não da forma como a equipe precisaria para atender todas as solicitações de atendimento de tradução e interpretação, de maneira que a qualidade do serviço seja preservada e as condições para que o servidor possa realizar seu fazer técnico sem prejuízos para o

profissional e para o surdo que estará utilizando esse serviço de tradução e interpretação.

A equipe prima pelo trabalho em dupla, para evitar problemas para o servidor de ordem física e mental, mediante desgaste ao executar o serviço. No caso da falta da dupla, o surdo atendido pode sofrer prejuízos com a queda da qualidade da tradução e interpretação, devido cansaço físico e mental, do Tilsp.

A metodologia de trabalho utilizada atualmente tem sido com a rotatividade entre os profissionais que compõem a dupla de Tilsp, com a rotatividade nos cursos os quais os surdos estão matriculados e na rotatividade no atendimento das pessoas surdas, que utilizam os serviços de tradução e interpretação. A rotatividade se justifica, pois os Tilsp precisam ter contato com técnicas de tradução e interpretação diferentes compartilhadas entre os colegas Tilsp, contato com o vocabulário específico de cada curso de graduação e pós-graduação e, com sinalizações de surdos diferentes que transitam pela Universidade e usufruem dos serviços de tradução e interpretação na FURG.

A metodologia está sendo utilizada pela equipe, a fim de qualificar cada vez mais o fazer técnico dos Tilsp e minimizar os impactos da inclusão de pessoas surdas no ensino superior. A equipe juntamente com os usuários do serviço de tradução e interpretação, analisa periodicamente como está se dando a aplicação da metodologia, para que avaliações e melhoramentos possam ser feitos, caso haja necessidade. Anteriormente a metodologia utilizada previa a mesma dupla de profissionais acompanhando o estudante surdo durante o semestre e, se possível, até a conclusão do curso de graduação ou pós graduação.

A equipe avaliou e percebeu que a metodologia utilizada anteriormente, tinha muitos pontos negativos que restringiam o Tilsp, no que tange a ampliação de vocabulário tanto na Libras quanto no Português e no aprendizado de novas técnicas de tradução e interpretação. Percebeu-se que a falta de rotatividade entre os profissionais, permanecendo nos mesmos cursos e com os mesmos surdos, limitava muito e causava prejuízos para os Tilsp e para os surdos, quando havia a necessidade obrigatória de rotatividade dos tradutores/intérpretes de Libras/português, no caso de doença de algum profissional que necessitasse de substituição.

A adoção de políticas de ações afirmativas para o acesso de pessoas surdas já ocorre na Universidade Federal do Rio Grande no que tange os serviços de tradução e interpretação, já que:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista 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 efetividade igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p. 09-10).

Contudo, ações que visem a permanência das pessoas surdas ainda precisam ser pensadas e colocadas em prática, pois temos um alto índice de evasão de pessoas surdas nos cursos superiores. A evasão se dá, dentre outros motivos, devido a falta de adaptações que respeitem as especificidades da pessoa surda, nesse sentido o surdo torna-se dependente do profissional Tils para acessar qualquer espaço da universidade. Contudo, devido a carência de profissionais efetivos, nem sempre é possível acompanhá-los em todos os momentos já que os atendimentos permanentes, como por exemplo as aulas, são priorizados. Dessa forma, se faz necessário a aplicação e manutenção de ações afirmativas até o momento em que haja uma transformação da mentalidade social.

Em geral, justifica-se a adoção das medidas de ação afirmativa com o argumento de que esse tipo de política social seria apta a atingir uma série de objetivos que estariam normalmente inalcançados caso a estratégia de combate à discriminação se limitasse à adoção, no campo normativo, de regras meramente proibitivas de discriminação. Numa palavra não basta proibir, é preciso promover, tornando rotineira a observância dos princípios da diversidade e do pluralismo, de tal sorte que se opere uma transformação no comportamento e na mentalidade coletiva, que são como se sabe, moldadas pela tradição, pelos costumes, em suma, pela história. (GOMES, 2001, p. 11)

As pessoas surdas trazem muitas lacunas da vida escolar no ensino fundamental e médio, devido a falta de comunicação e de uma metodologia voltada para a cognição visual. Sendo que, muitos surdos são provenientes de turmas de inclusão, sem Tilsp. Essas lacunas, interferem diretamente no aprendizado da pessoa que ingressa em um curso de graduação e precisa ter conhecimento prévio para que associações possam ser realizadas com os conteúdos ensinados na faculdade.

A falta de comunicação da pessoa surda na escola, na família, na sociedade e em outros espaços, proporciona danos gravíssimos para os surdos. Nem todos os surdos são privados da comunicação, mas existe um número significativo que é privado da comunicação na maior parte da sua vida e em várias circunstâncias. Com isso ainda se faz necessário a presença do profissional tradutor/intérprete de libras/português nos mais diversos espaços.

A Universidade Federal do Rio Grande – FURG conta com um quadro de profissionais bem variado com as mais diversas trajetórias, como será relatado a seguir pelos Tilsp que compõem o quadro de servidores efetivos da instituição. Os relatos apresentam as diferentes formações dos profissionais, as diferentes trajetórias de contato com a comunidade surda, as mudanças que ocorreram ao longo do tempo com relação ao trabalho do Tilsp e a inclusão das pessoas surdas.

Além disso, abordam aspectos relacionados a importância de políticas de ações afirmativas para minimizar os impactos causados por questões históricas, que fizeram com que as pessoas surdas sofressem perdas significativas com relação ao preconceito vivido, proibição do uso de sua própria língua, metodologias de ensino que não respeitavam suas especificidades, falta de profissionais para realizar a intermediação da comunicação, julgamentos da sociedade com relação a falta de capacidade de aprender conteúdos e interagir na sociedade, entre outras situações que fazem com que as pessoas surdas carreguem até o presente efeitos da discriminação sofrida no passado.

Os surdos tem muita restrição por parte da sociedade nas adaptações acerca da acessibilidade da comunicação e metodologias de ensino que englobem as especificidades da cognição visual das pessoas surdas. Isso porque a língua da maioria da sociedade ouvinte

é oral o que vai de encontro com a língua de sinais, que é visual-espacial.

Nos relatos dos Tilsp que serão apresentados a seguir, fica evidenciado alguns dos impactos referidos acima.

Segue abaixo os relatos dos Tradutores/Intérpretes de Libras/Português acerca de questões que compõem a trajetória profissional e do contato com a comunidade surda:

Relato de Bianca Langhinrichs Cunha:

Meu primeiro contato com a língua de sinais ocorreu no ensino básico, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão de Cerro Largo, lá havia uma classe especial para alunos surdos. Estes estudantes tinham uma metodologia de ensino diferenciada até serem considerados “aptos” para ingressarem no ensino regular. Não havia intérprete na sala de aula e nós alunos não aprendíamos a língua de sinais, a comunicação ocorria através de gestos, ou através da leitura labial no caso dos alunos que não eram surdos profundos e que dominavam essa prática mas, a curiosidade e o desejo de aprender Libras permaneceram.

Em 2011, através do projeto Lutando pela Inclusão: Libras para Todos, do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande, foi ofertado para os acadêmicos e para a comunidade em geral um curso básico de Libras, com carga horária total de 60h. Me inscrevi no curso, mas devido à alta carga horária do meu curso de graduação, pensei em desistir; contudo, decidi ir na primeira aula só por curiosidade. Quando cheguei ao local combinado havia uma professora surda, com o auxílio de uma intérprete, ministrando uma palestra sobre questões mais teóricas relacionadas à área da surdez e esclarecendo curiosidades sobre o tema. Confesso que fiquei encantada com a facilidade que a surda tinha para se comunicar e com a habilidade e a agilidade da intérprete na hora de fazer a tradução e, nesse momento, decidi continuar frequentando o referido curso.

Como a turma era muito grande, a mesma foi dividida em duas e fiquei com o grupo de outro professor também surdo, para surpresa de todos, já na primeira aula ele dispensou a intérprete de libras que estava presente no local. Com isso, nós fomos “obrigados” a interagir direto com o professor e tivemos um contato

mais profundo com a língua de sinais.

Esses contatos mais diretos com uma nova língua e uma cultura diferente foram despertando curiosidades a respeito do tema. Com o desejo de me aprofundar mais na área e desenvolver uma maior autonomia no contato com os surdos, em 2012, me inscrevi em um curso técnico de tradução e interpretação da língua brasileira de sinais com duração de 800h. Este curso ampliou ainda mais meu contato com os surdos e além de me tornar fluente em Libras, me tornei um tradutora/intérprete da língua.

Comecei a trabalhar como intérprete na Universidade Federal do Rio Grande no primeiro semestre de 2013 e apesar de ter adquirido uma nova profissão, a curiosidade de uma graduanda de História (Bacharelado) nunca foi deixada de lado. O trabalho desenvolvido com a comunidade indígena é anterior ao dos surdos e isso me fez perceber uma série de semelhanças entre essas duas comunidades, assunto este ainda pouco explorado pela historiografia. Os surdos se auto reconhecem enquanto comunidade e, com pouco tempo de conversa, já percebemos que eles têm razão, haja vista a propriedade deles com relação à explanação sobre o tema, já que vivem diariamente os dilemas da surdez.

Em linhas gerais, o que percebo, através do contato com a comunidade surda, é que a língua de sinais, embora seja reconhecida como língua oficial do país, não é amplamente divulgada como deveria. O Decreto 5.626 que torna obrigatório o ensino de Libras nos cursos de graduação na área das Licenciaturas, mas, na prática, o que se pode perceber é que saber o básico da língua de sinais, embora proporcione ao docente uma maior autonomia com seu aluno, não é suficiente para o desenvolvimento de questões referentes à metodologia de ensino para o discente surdo.

No trabalho que desenvolvo como intérprete na Universidade, percebo que a maioria dos professores não tem preparo para trabalharem com esse tipo de aluno. Isso porque, os docentes não são preparados ao longo de sua formação para lidar com essas metodologias. Esses problemas seriam resolvidos se os surdos passassem a ser vistos enquanto uma comunidade cultural diferenciada e se, a sociedade em geral, entendesse que os surdos não precisam se submeter à nossa cultura e que devem ter a sua

respeitada.

Fato que não ocorreu ao longo da história desta comunidade. No que diz respeito às questões bibliográficas referentes ao tema grande parte dos autores conhecidos são surdos ou fazem parte da comunidade. Entretanto, o tema não é amplamente explorado por escritores ouvintes e não há um debate mais sério sobre a criação de uma metodologia de ensino para os surdos por parte dos órgãos competentes.

Em geral, quando há discussões referentes ao tema, os surdos não são chamados para participarem dos debates. A escola bilíngue é uma luta antiga da comunidade, contudo, o número de instituições aptas para receberem o surdo sem a necessidade de um intérprete é mínimo. Com o reconhecimento dos surdos enquanto comunidade espera-se que, pelo menos no âmbito educacional, não precise mais haver essas discussões e a escola bilíngue se torne uma realidade em todos os estados nacionais.

Relato de Kati Rosani de Mattos Aikin:

Meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais foi através de um Curso Básico de Libras oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande – Furg - à comunidade. Lembro bem da minha expectativa em fazer esse curso que a muito tempo eu esperava e que até aquele momento só havia sido disponibilizado em outras cidades o que dificultava minha participação.

No primeiro dia de aula, sala cheia, chegou a professora surda, acompanhada de uma Intérprete. O momento de apresentação da professora foi inesquecível pra mim. Tudo que ela sinalizava era passado pela intérprete aos novos alunos de uma maneira tão natural e brilhante que parecia estarmos ouvindo a própria voz da professora surda. Naquele dia percebi que realmente eu gostava muito da língua e que queria continuar aprendendo tudo sobre a cultura ainda desconhecida por mim. Quanto mais eu me inseria nessa cultura mais me identificava com ela e desejava também fazer parte dessa comunidade. Depois de dois anos desse primeiro contato surgiu a possibilidade de frequentar um curso de Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais- Libras na minha cidade. Sem hesitar fiz minha matrícula e cursei na íntegra o curso. A esperança de um dia me tornar uma profissional da área foi cada

dia crescendo mais e mais. Então, depois de dois anos de entrega total para alcançar esse objetivo eu finalmente recebi o título de Tradutora/ Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Logo em seguida abriu edital para um concurso para Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais na Furg, local onde tudo começou. Participei do processo seletivo e para minha felicidade fui aprovada e ingressei oficialmente na comunidade surda a qual durante muito tempo eu quis frequentar.

O profissional Tradutor/ Intérprete que opera em atividades educacionais se depara com a tênue distância que existe entre a objetividade exigida no momento da tradução/interpretação e o respeito à subjetividade do estudante surdo que vem de uma cultura própria e com algumas significativas diferenças que tem com a cultura ouvinte.

Meu primeiro contato com os estudantes surdos dentro da universidade me mostrou claramente como a aquisição da língua o mais cedo possível é de extrema importância para o pleno desenvolvimento da mesma. Eu trabalhava nos primeiros períodos com uma estudante surda que teve contato tardiamente com a Língua de Sinais e nos últimos períodos pude trabalhar com um estudante surdo que teve contato desde a infância com a língua. É magnífico perceber como a comunicação flui de maneira natural com aqueles que são fluentes na sua própria língua. Trabalhar no meio acadêmico é extraordinário porque me proporciona uma constante atualização de signos que permitem uma total interação com os estudantes e professores envolvidos no mesmo contexto linguístico.

Relato LucianoFritzen:

Meu primeiro contato com um surdo foi quando estava na estação rodoviária de Montenegro, minha cidade de origem, município de aproximadamente oitenta mil habitantes, região metropolitana de Porto Alegre. Não me recordo da minha idade, mas possivelmente sete ou oito anos. Lembro-me que perguntei para minha mãe, que estava de pé em frente ao banco onde eu estava sentado: “Olha mãe, que engraçado”, exclamei.

Eram três ou quatro surdos, estavam conversando e fiquei admirado com a velocidade da sinalização, mas como eu era muito

jovem, não entendi que aquela velocidade com as mãos em frente ao corpo poderia ser uma língua.

Passou anos até eu perceber outro surdo nos ambientes em que eu circulava. É uma situação que atrai e, de certa forma, nos prende a atenção. O engraçado é que nunca imaginaria que eu me formaria técnico em tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Durante a minha caminhada como intérprete certificado profissionalmente, já enfrentei alguns obstáculos profissionais. Assim como o professor carrega a responsabilidade de ensinar o aluno na sala de aula e o engenheiro civil de planejar uma obra muito grande e de alto risco, o intérprete carrega uma responsabilidade ética de estar traduzindo e interpretando as falas dos surdos para ouvintes e vice-versa.

Ainda muito jovem com apenas dezenove (19) anos de idade, fui chamado para fazer a tradução e interpretação de um surdo que havia sido preso na delegacia da mulher, na cidade do Rio Grande – RS, cidade onde resido no momento. Como estava matriculado e já cursando o técnico em tradução e interpretação de LIBRAS, conhecia a comunidade surda da cidade e também, obviamente, os meus professores.

Estava em minha casa estudando para uma prova que teria no outro dia de noite, quando de repente meu telefone começa a tocar. Era a minha professora de LIBRAS II. Ela fez a proposta e me contextualizou de forma bem sucinta o ocorrido, e provavelmente, em questão da minha falta de conhecimento na área, por estar cursando apenas no primeiro semestre, eu aceitei.

Confesso que apenas a possibilidade da resposta “sim” surgiu no meu pensamento, e ela disse que a viatura da polícia civil estaria em menos de dez minutos na frente da minha casa. Quando ela desligou, vesti a primeira camisa social preta que encontrei, calcei meu calçado e fiquei aguardando a viatura.

Estava morando em uma rua larga, no centro da cidade, e avistei o carro da polícia se aproximando, entrei, o carro partiu, e os vizinhos ficaram olhando com uma face muito estranha para mim. Fiquei envergonhado.

Chegando no destino, o delegado me passou as informações e eu não sabia como proceder, fiquei um pouco nervoso. Chegando até

a cela, percebi o surdo, que havia sido preso, muito nervoso e agressivo, tudo isso em conta da falta de comunicação que havia entre as pessoas da delegacia e do surdo. Fiz a tradução e interpretação e percebia que o surdo não tinha muito conhecimento de sua própria língua, oficializada como língua oficial do Brasil.

Essa foi a minha primeira e memorável experiência com a Língua de Sinais. Obtive algumas opiniões sobre esse acontecimento e o que mais me marcou, não foi de forma pessoal, mas sim profissional.

Ou seja, a recomendação é que os serviços de tradução e interpretação devem ser realizados em dupla. Eu permaneci por cerca de cinco horas na delegacia e fiquei extremamente cansado fisicamente e mentalmente. E caso houvesse outro intérprete para me acompanhar, a qualidade da tradução e interpretação continuaria mantida e o cansaço físico e mental não seria tão intenso como foi.

Porém, mais além, penso que todos os espaços públicos deveriam ter dois intérpretes a disposição. Isso não acontece em questão da falta de profissionais capacitados e também da falta de responsabilidade dos setores públicos.

Me formei tradutor e intérprete de LIBRAS no ano de 2013, na escola de educação profissional São Jorge, na cidade do Rio Grande.

Já interpretei em instituições públicas e privadas nessa mesma cidade, tais como: Senac, em um curso de capacitação em informática, no centro de capacitação de condutores, na escola profissional São Jorge, realizei serviços de tradução e interpretação no Instituto Federal – IF de Rio Grande, fui contratado pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG realizando tradução e interpretação em diversos cursos da graduação.

No momento sou servidor da Universidade Federal do Rio Grande e sou extremamente grato aos meus colegas, que sempre quando podem me aconselham nessa caminhada. Ser intérprete, de certa forma, para mim, agrega uma satisfação profissional e também pessoal.

Sou grato a comunidade surda rio-grandina e também aos meus professores e colegas. As vezes reflito intensamente a minha caminhada. E não foram apenas conquistas, em inúmeras vezes não obtive sucesso em minhas escolhas.

A luta, em relação a categoria, permanece e continuará ativa. E na FURG, os espaços estão sendo tomados com projetos e planos afim de aprimorar a importância do papel do intérprete, acessibilizando o estudante surdo como ação afirmativa.

Relato de Luciara Carrilho Brum:

Ingressei no curso de magistério, mediante processo seletivo, no colégio Pelotense, no ano 2000, em Pelotas. Na ocasião, seis pessoas surdas foram incluídas na minha turma. Foi uma surpresa e tanto, pois meu contato com pessoas surdas anteriormente, se deu apenas na rua, em ocasiões em que encontrei com surdos que pediam auxílio financeiro, entregando panfletos com alfabeto manual da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Com o passar das aulas, começou a chamar minha atenção aquele profissional que ficava sentado à frente, intermediando a comunicação em todas as disciplinas, o tradutor/intérprete de Libras. Também chamou minha atenção, a forma como meus colegas surdos se comunicavam entre eles, utilizando a Libras. Nosso contato era muito intenso, pois tínhamos aulas todos os dias pela manhã e dois dias da semana também a tarde.

Em algumas ocasiões, em que os professores faziam trabalhos em grupo, com os surdos distribuídos pelos grupos, o Tilsq que atuava majoritariamente sem dupla, não dava conta de atender todos os grupos ao mesmo tempo. Para dar andamento no trabalho proposto pelo professor, os alunos (surdos e ouvintes) que compunham o grupo, tentavam de várias formas estabelecer comunicação, através da escrita, com gestos e etc.

Cada vez mais fui me interessando pela Libras e passei a tentar mais e mais me comunicar com meus colegas, usuários da Libras. De certa forma, eu tinha facilidade em memorizar os sinais e meu vocabulário, depois que aprendi o alfabeto manual, se tornou cada vez mais fácil perguntar para os surdos os sinais da língua de sinais brasileira.

Meus colegas surdos passaram a me incentivar a fazer curso de libras, pois eu já conseguia estabelecer conversas simples com os surdos incluídos na minha turma, formulando sentenças pequenas, compostas com os sinais que faziam parte do meu vocabulário. Conversei com meus pais, manifestei meu interesse em fazer curso

de Libras e eles mesmo com dificuldades, custaram meus dois cursos de Libras para comunicação e o curso de capacitação para Tilsp.

Alguns meses depois de ter realizado o curso de capacitação para Tilsp, passei a atuar mediante contrato, no colégio Pelotense (Ensino Médio), em turmas exclusivas e de inclusão de surdos. Na época, os Tilsp raramente trabalhavam em dupla, sendo na maior parte da carga horária de trabalho, realizado o fazer técnico de maneira individual. Era bem complicado, pois na época os salários eram baixíssimos e os Tilsp precisavam trabalhar em duas ou mais instituições para se sustentar. A necessidade de atuar em mais de uma instituição, sem dupla, prejudicava muito a qualidade da tradução e interpretação, pois os Tilsp apresentavam muitas lesões por esforço repetitivo e os surdos perdiam muitas informações no decorrer da tradução e interpretação, devido cansaço físico e mental do profissional.

Em seguida passei a trabalhar em outra instituição, na escola Barão de Cerro Largo, em Rio Grande, traduzindo para surdos incluídos em turmas de ensino fundamental. Passado um semestre, devido desgaste por ter que me deslocar diariamente de Pelotas para Rio Grande e vice-versa, findei meu contrato em Rio Grande e comecei a trabalhar na Universidade Católica de Pelotas, realizando tradução e interpretação em cursos de graduação, em que surdos estavam incluídos. Passei a atuar simultaneamente do Colégio Pelotense e na Universidade Católica, com 20 horas de trabalho em cada instituição. Atuei simultaneamente nas duas instituições durante 5 anos ininterruptos.

Atuei no Colégio Pelotense por quatro anos como celetista e mais dois anos como efetiva, pois aprovei em concurso público para a prefeitura de Pelotas em 2008. Também atuei como prestadora de serviços para a Universidade Federal de Pelotas - UFPel, realizando tradução e interpretação na pós-graduação, pois havia um surdo incluído no mestrado.

Em 2010, aprovei em concurso público para a Universidade Federal de Rio Grande – FURG e passei a integrar o quadro de servidores, como Tilsp. Passei a atuar apenas na instituição, me desligando das instituições que atuava anteriormente. Passados quatro meses residindo em Pelotas e utilizando transporte fretado para Rio Grande, resolvi residir em Rio Grande, devido desgaste

físico e metal causados pelo deslocamento diário. Atuo na Furg como Tilsp até os dias atuais.

Por algum tempo também atuei simultaneamente como Tilsp no Instituto Federal de Rio Grande – IFRS como Tilsp. Também atuei como professora de Libras em cursos e na disciplina de Libras, em algumas instituições, pois possuo certificação de proficiência no uso e ensino de Libras - Prolibras, nível médio e superior, adquiridos em 2011 e 2015, respectivamente. Em 2006, também adquiri certificação de proficiência para tradução e interpretação de Libras/Português – Prolibras, nível médio.

Em 2008 ingressei no curso de Letras/Libras – Bacharelado, o qual concluí em 2012. O curso foi ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, na modalidade a distância, com polo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em Porto Alegre. O curso me habilitou para a realização de tradução e interpretação de Libras/Português, a nível de graduação.

Atualmente, além de atuar apenas na Furg, estou realizando uma especialização em Libras, com ênfase na educação bilíngue para surdos e graduação em letras/português – licenciatura. Anteriormente, já participei de vários eventos relacionados às áreas de tradução e interpretação, educação de surdos e língua de sinais. Também produzi artigos, apresentei trabalhos, ministrei palestras e oficinas relacionadas a área.

Estou inserida na comunidade surda, pois além de Tilsp sou militante e acredito na possibilidade dos múltiplos aprendizados, a partir da ótica da diferença. Como militante de uma causa, a qual acredito muito, tenho a pretensão de aprofundar meus estudos e cada vez mais poder contribuir e aprender na interação com as pessoas surdas, na comunidade surda.

Relato de Naraina Zerwes Gentil:

Minha trajetória começa aos dez anos de idade. Venho de uma família de três irmãs eu e mais duas. Minha irmã mais nova nasceu “normal” depois de uma semana deu uma pneumonia curou. Após o parto minha mãe teve albumina e entrou em estado de coma. Após a pneumonia depois de dois meses pegou uma infecção generalizada. Logo após pegou uma meningite e com 6 meses. Neste momento ela adquiriu a surdez e uma doença chamada hidrocefalia. No momento

ela se curou da meningite e voltou para casa.

Somente após um ano de idade é que o pediatra pediu para meus pais procurarem um especialista, pois a mesma não tinha um desenvolvimento motor compatível com a idade e com um ano e nove meses ela realizou a cirurgia e após a cirurgia seu desenvolvimento motor começou a se desenvolver.

Mas com três anos de idade a família começou a perceber que não havia fala oral e ao mesmo tempo não havia compreensão por parte da menina. Então o pediatra pediu que procurasse um otorrinolaringologista. Foi então diagnosticada tardiamente a surdez. Foram realizados exames e encaminhados para demais especialistas, historicamente este acontecimento se dá na década de 90. Neste contexto temos o final do oralismo (fase a qual os surdos eram levados a exaustivas sessões de fonoaudiólogos para aprender a oralizar). E no caso dela pior ainda pois ela tinha apenas 6% de audição em um ouvido e 8% no outro. Mas logo no início dessa década começou uma nova fase a comunicação total (período ao qual os surdos começaram a mesclar a língua de sinais com o oralismo). Pois aqui na nossa cidade haviam poucos estudiosos em relação a esse assunto. Para a família dos estudantes surdos eram oferecidos cursos de Língua de Sinais e eu ainda criança participava quando era permitido.

Os pais dos alunos da Escola desta cidade que acolhia os alunos surdos começaram a organizar eventos para custear aparelhos auditivos para os estudantes. Após estes eventos foi fundada uma Associação (APADA-Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos), nesta fase os surdos ainda não possuíam voz ativa e nem políticas próprias eram guiados muitas vezes por um grupo ouvinte. Essa associação começou a fazer eventos juntamente com a Escola, Professores, familiares e todos os curiosos que queriam aprender um pouco mais sobre o mundo dos surdos. A comunidade começou a crescer e se desenvolver.

A associação teve uma nova eleição e o novo presidente tinha bons relacionamentos e começou a divulgar a associação em diversos seguimentos. Conseguindo o apoio da cruz vermelha que cedeu uma sede onde eram realizadas as reuniões de diretoria e pequenos eventos semanais para os surdos. E a associação trabalhava em conjunto com a Escola. Dentro da escola também foi

criado um coral de alunos surdos. E assim sempre convivi e construí junto com a comunidade e fui estudando, fazendo cursos de extensão aperfeiçoamento e terminei o ensino fundamental e médio, mas o meu médio foi profissionalizante no curso de Magistério. Me formei no ano 1998. Comecei a trabalhar na área no ano 2001. No ano 2000 fiz o concurso para prefeitura Municipal de São José do Norte, passei, assumi minha vaga em março de 2001. Já de início comecei a trabalhar na Educação Especial em uma entidade local. Logo após foi criada a primeira a turma de alunos surdos a qual fui primeira professora. A princípio a turma tinha três alunos ao longo do tempo a procura foi aumentando e os alunos se desenvolvendo. Mas no ano de 2002 fiz o meu curso de Tradução e Interpretação de LIBRAS. Pois a cidade do Rio Grande não possuía Tilsps.

Fui a primeira interprete formada pela FENEIS nesta cidade e consecutivamente na cidade a qual trabalhava com esses alunos. No ano de 2003 comecei a trabalhar na escola rio-grandina a qual os surdos estavam inseridos. Comecei também a criar um grupo teatral com os alunos surdos e em ocasiões especiais fazia somente o meu trabalho de tradução. No final do ano de 2003 a escola em questão não tinha uma escolarização completa para os alunos surdos. Essa escola tinha até a quarta série do ensino fundamental. Foi então com muitas mobilizações da comunidade surda que conseguimos no ano seguinte em 2004 as primeiras turmas de inclusão a qual participei como TILSP dos alunos da 4ª série e outro colega na quinta série. No ano de 2005 fui cedida pelo município de São José do Norte para a Escola aqui em Rio Grande e trabalhei com a turma de inclusão da 6ª serie. Mas por problemas burocráticos tive que retornar para São José de Norte em 2006 e fui convidada pela então Secretaria de Educação e Cultura a trabalhar na parte de Projetos.

No período de 2006 a agosto de 2011, eu somente participava e raríssimas vezes da comunidade surda. Foi um período de lástimas a qual a associação fechou e a comunidade surda ficou bem dividida. No entanto graças ao empenho de uma insistente colega de trabalho para eu voltar atuar na área, em agosto de 2011 retornei a uma escola local na parte noturna. Tive outra colega também que muito me incentivou e me ajudou a relembrar a língua já um pouco esquecida pela falta de uso. Pois também no período em que estive afastada minha irmã teve vários problemas de saúde e começou a

perder a parte linguística.

Com esse incentivo trabalhei nessa escola no ano de 2011, 2012 e 2013. Também comecei a prestar serviços na FURG no ano de 2012 para uma aluna graduanda. Através de todos esses incentivos no ano de 2012 eu estava bem envolvida novamente com a comunidade e suas questões políticas. Mas ainda estava trabalhando no município vizinho e também um compromisso com um comércio familiar e problemas de saúde na família. Foi então que resolvi me exonerar do município de São José do Norte ao qual fazia parte a 11 anos para me aventurar novamente nesse mundo dos surdos. Dediquei-me totalmente em 2012 e 2013. No ano de 2013 em agosto abriu o então mais esperado concurso da minha vida para Tradutor Interprete da FURG. Inscrevi-me fiz as provas e fui classificada dentro das vagas. O que eu aprendi na FURG?! Bom... vamos listar!

– nunca fui tão bem recebida pelo corpo de médicos da PROGEP

– tive várias burocracias que são necessárias para o início da vida de um servidor em qualquer local público. Quando cheguei ao local que seria minha lotação fui recebida muito bem.

Após esta adorável recepção o grupo de Tilsps estava começando a aumentar, pois antes era uma dupla e agora havia virado um grupo de 7. Como já iria iniciar o próximo ano letivo precisávamos nos organizar tínhamos total liberdade para essa organização.

Relato de Selma Tarouco Martins:

Ao recordar do meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais. No ano de 2008, em meados de janeiro, no qual, eu, com um grupo de moças, fomos desafiadas a aprender uma música em Libras para apresentar em um show de talentos. Aceitamos o desafio! Para isso, convidamos uma intérprete para nos ajudar nesta nossa tarefa. Como foi?

Encantador! A cada palavra e sinal, fiquei maravilhada com essa língua que pouco conhecia.

Foi então que no ano de 2010, abriu na Universidade Federal do Rio Grande, um curso básico de Libras. Quando eu soube, “corri” para lá a fim de fazer minha inscrição. Ao chegar, deparei-me com uma fila enorme e, na expectativa de conseguir uma vaga,

aguardei na fila. Depois de algum tempo aguardando, consegui uma vaga para o curso de Libras.

No meu primeiro dia de aula, tive o primeiro contato com uma pessoa surda, uma professora. Aprendi muito sobre a cultura surda e sai da aula com vontade de quero mais.

Em 2011, abriu, na Escola de Educação Profissional São Jorge, um curso técnico de tradução e interpretação de Libras. Fiz a minha matrícula e cursei o técnico. Neste meio tempo, fiz os cursos de Libras intermediário e avançado que a Furg ofereceu.

Ao término do curso técnico, no fim de 2013, realizei meu estágio na Escola Viva, lugar em que aprendi muito com professores e alunos.

Em novembro de 2013, realizei meu primeiro concurso público na Universidade Federal do Rio Grande para Tradutor /Intérprete de Língua Brasileira de Sinais para tentar uma das cinco vagas disponíveis. A ansiedade foi muito grande e a expectativa também. Contudo, a alegria foi enorme, quando saiu o resultado do concurso. Vi que estava entre os dez aprovados. Meu nome estava na sexta colocação.

Entretanto, eu não havia conseguido ocupar uma das vagas, pois somente os cinco primeiros aprovados foram nomeados.

Apenas vinha na lembrança, o trabalho como RPA, na universidade, no ano de 2014, nos cursos de Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis e no Instituto Federal de Rio Grande, IFRS cursos em que tinha alunos surdos, foi muito proveitoso para mim.

No entanto, depois de algum tempo, recebi uma mensagem por telefone, de uma intérprete da Furg, comunicando que meu nome havia sido publicado no Diário Oficial da União para ocupar a vaga de uma colega que havia conseguido redistribuição para o IFRS do município de Pelotas.

Então, em 19 de fevereiro de 2015 fui nomeada, começando a exercer a minha prática em 25 do mesmo mês e ano.

Todavia, minha história está apenas começando aqui na Universidade Federal de Rio Grande. Esta é a primeira página, de muita, que pretendo escrever com as experiências que irei adquirir com colegas de profissão, alunos e professores surdos.

REFERÊNCIAS

ANATER, G. I. P.; PASSOS, G. C. R. dos. **Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais: História, Experiências e Caminhos de Formação.** 2007 p. 170.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

_____. **Lei nº 10436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

GOMES, J. B. B. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas.** Rio Janeiro: Editora Renovar, 2001.

FENEIS. Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes. **Código de ética do intérprete.** Rio de Janeiro, 1992.

QUADROS, R. M. **O tradutor intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília, 2004.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO ATRAVÉS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS, NO CONTEXTO DO PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA

*Vagner Viera de Souza**

Neste capítulo, procuro apresentar algumas reflexões resultadas de uma pesquisa realizada em Rio Grande, em 2014, com os coletivos indígenas e quilombola da FURG. O objetivo principal consiste em buscar compreender a percepção das ações afirmativas no cotidiano destes sujeitos. Através de entrevista semiestruturada, concluiu-se que as ações afirmativas garantem a permanência dos mesmos.

Iniciando a conversa

Enquanto acadêmico na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), participo do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior¹ (PAIETS), como bolsista de extensão. Neste Programa, são desenvolvidas ações orientadas pelo horizonte da educação popular, problematizando o ingresso e a permanência dos educandos, oriundos das classes trabalhadoras na FURG. No ano de 2010, houve o ingresso dos primeiros estudantes indígenas na universidade, provocando a comunidade acadêmica, em especial a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e a Pró-Reitoria de Graduação, a desenvolverem políticas para esses sujeitos que aqui chegam com uma cultura diferente.

* Graduando em geografia, licenciatura na FURG. Bolsista de Extensão do PAIETS. E-mail: vagner@vagnersouza.com

¹ O PAIETS nasceu com o desenvolvimento de cursos pré-universitários comprometidos com o modelo de educação – popular –, promovida por Freire. Atualmente, conta com nove cursos pré-universitários, sendo seis na cidade de Rio Grande, um em São José do Norte, um em Capão do Leão e um em Santo Antônio da Patrulha. Conta, ainda, com o Projeto Educação Para Pescadores na comunidade da Capilha e o PAIETS Indígena e Quilombola.

Associado a esse movimento, a partir de 2011 o PAIETS também começa a desenvolver ações de acolhida e permanência a essa população. Este acolhimento gerou a criação do PAIETS Indígena, com o propósito de assegurar a permanência destes estudantes, através de ações educativas que auxiliavam o cotidiano na faculdade. Cabe ressaltar que esse envolvimento também está associado a uma exigência do COEPEA (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão e Administração), que também manifestou a preocupação de um acompanhamento diferenciado a esses estudantes.

No início do ano de 2014, integrei o grupo PAIETS Indígena e Quilombola², quando passei a enxergar melhor os atos discriminatórios integrantes da nossa sociedade. Com isso, surgiu a inquietação de buscar compreender como estes sujeitos, indígenas e quilombolas, se entendem dentro deste processo de inclusão social promovido pela FURG. Motivado por Freire na sua busca pela autonomia do humano, vale a pena lembrar o que ele nos afirma:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (2013, p. 53).

Nesta fala, Freire reforça a importância de transpor barreiras culturais, considerando as dificuldades que estas representam para o humano e ressaltando que é possível, através da esperança crítica, superá-las. Portanto, por meio deste artigo, abordarei a inclusão social, no contexto da ação afirmativa que é promovida a grupos historicamente deixados à margem da sociedade e que, ao longo do tempo, foram “desterritorializados”. Toda esta desvalorização criou, através dos anos, uma grande assimetria social, em que uma parte da população, principalmente a urbana, teve e ainda tem acesso ao ensino de uma forma geral, enquanto as comunidades rurais e/ou do

² Em 2012, surge o PAIETS Indígena, visando contemplar os educandos de origem indígena que ingressaram neste ano. Mais tarde, com a entrada dos estudantes quilombolas na FURG, houve a mudança para PAIETS Indígena e Quilombola.

campo foram, de certa forma, excluídas deste grande processo educativo.

O tema desigualdade não era discutido, sequer mencionado em larga escala até que, a partir de 1930 com a implantação do Estado de Bem-Estar Social, seguida pela Declaração dos Direitos Humanos, no ano de 1948, e, mais tarde, com diversas manifestações e lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos da América (EUA), começa a entrar em pauta, ainda que de forma incipiente. Em 1965, devido às mobilizações pelos direitos civis dos negros, é assinada uma ordem executiva que proíbe a discriminação racial no interior das empresas. Em 1968, como forma de coagir as empresas norte-americanas a aplicar esta lei, é estabelecida a obrigatoriedade de cotas para negros e outras minorias étnicas na mesma proporção de sua composição na população total³.

De acordo com Silva (2003), na Índia, desde a Constituição de 1948, prescrevia-se tratamento especial para os *Dalits*⁴, inclusive com reserva de vagas no parlamento; na Malásia, grupos sufocados pelo poder dos chineses e indianos também tinham direito a privilégios; na antiga União Soviética, havia cotas de 4%, para que moradores da Sibéria tivessem acesso às universidades; na Nigéria e na Alemanha, existem ações afirmativas para beneficiar mulheres; na Colômbia, há benefícios para os índios, assim como no Canadá. Na África do Sul pós-*apartheid*, os negros recebem tratamento especial pelo Estado. Nesta perspectiva, Freire afirma que “nossa luta de hoje não significa que necessariamente conquistaremos mudanças, mas sem que haja essa luta, hoje, talvez as gerações futuras tenham de lutar muito mais. A história não termina em nós: ela segue adiante”(FREIRE, 2001, 40).

³ Histórico apresentado por LIMA & NEVES (MARCON & SUBRINHO, 2010, 70).

⁴ Na cultura indiana, são um grupo de pessoas tradicionalmente conhecidos como intocáveis.

As ações inclusivas e as ações afirmativas: os primeiros passos para mudança

Em meados da década de 1990, a educação inclusiva começa a ser pensada mundialmente de forma mais incisiva, como um mecanismo para redução das desigualdades sociais. Esta educação, apesar de existir a partir de datas estabelecidas, obedecendo a uma hierarquia de poder, não deve ser encarada apenas como um preceito administrativo, conforme nos diz Bissoto (2013). A educação inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo e permanente, renovando-se, a cada dia, a partir das experiências e necessidades dos sujeitos envolvidos.

Desde 1990, no Brasil, a lei nº 8.112/90 define que 20% das vagas em concurso público sejam reservadas para portadores de deficiência física. Existem, ainda, no Brasil, várias outras formas de ações inclusivas e afirmativas, no entanto nenhuma dessas ações causam estardalhaço ou polêmicas sociais, pois não envolvem um tabu histórico da sociedade brasileira: a cor da pele (SILVA, 2003).

Entendemos, então, por ações afirmativas, políticas públicas que almejam promover condições para inclusão social e econômica de determinados grupos, buscando combater a discriminação de qualquer natureza. Como afirma Gomes

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir 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 (2001, p. 40).

São políticas públicas de caráter reparatório e redistributivo, que visam sanar esta grande desigualdade que assola nosso país, em especial na educação, em que ainda temos pouco ingresso das camadas populares, incluindo negros, índios, população de baixa renda e pessoas que vivem em comunidades rurais. Segundo Miranda

As ações afirmativas podem ser entendidas como medidas públicas e privadas, coercitivas ou voluntárias, implementadas na promoção/integração de indivíduos e grupos sociais tradicionalmente discriminados em função de sua origem, raça, sexo, opção sexual, idade, religião, patologia física/psicológica (MIRANDA, 2010, p. 28).

Num retrato mais atual do Brasil, com a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, podemos dizer que o país avançou em direção das discussões pela busca da igualdade. Esta lei regulamenta que as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, devem reservar, no mínimo, 50% de suas vagas nos cursos de graduação, por curso e turno, aos estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

Também são reservadas vagas para aqueles que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas, como descrito no artigo 3º:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Cabe ao Ministério da Educação e à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial acompanhar e avaliar se estas ações estão realmente sendo efetivas e promover, no prazo de 10 anos, a contar da data da publicação da referida lei, a revisão deste programa, conforme artigos 6º e 7º:

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado

integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior (BRASIL: 2013).

Contexto Indígena e Quilombola no RS

A presença dos negros no estado do Rio Grande do Sul, durante muitos anos, permaneceu ignorada, apesar de que, desde a sua ocupação pelos portugueses, esta região contou com a presença de escravos. No ano de 1814, aproximadamente 39% da população da província era formada por escravos ou ex-escravos, conforme (MAESTRINO, 2005, p. 295).

Entre os anos de 1874 e 1884, a então Província de São Pedro era a sexta com maior número absoluto de escravos (RUBERT, 2005, p.34). De acordo com a Federação das Associações das Comunidades Quilombolas do Rio Grande do Sul, existem mais de 130 comunidades quilombolas no estado. Podemos encontrar, atualmente, no litoral rio-grandense, grande concentração de quilombos rurais como nas cidades de São José do Norte, Mostardas, Tavares e Palmares do Sul; mais ao centro do estado, em Restinga Seca e Formigueiro. Na região metropolitana de Porto Alegre, também podemos encontrar a presença de comunidades quilombolas urbanas.

Na questão indígena, podemos dizer que o Rio Grande do Sul, entre os estado do sul e sudeste, está em primeiro lugar em número de terras com a presença dos índios Guarani. De acordo o com Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no estado vivem 32.989 indígenas, que se dividem entre centros urbanos (13.830) e terras indígenas (19.169). De acordo com a Fundação Nacional da Saúde (FUNASA), destas 19.169 pessoas que vivem em terras indígenas, 17.515 são da etnia Kaingang e 2.121 são Guarani.

No sul do estado, situada entre o Oceano Atlântico e a Lagoa dos Patos, está a cidade de Rio Grande. Com uma área territorial de 2.709,522 Km² e uma população residente de 197.228 pessoas. Rio Grande é, atualmente, uma cidade em expansão. Historicamente, uma cidade industrial e portuária; hoje, a cidade recebe investimentos para o Polo Naval, cujos estaleiros são responsáveis pela montagem e construção de plataformas marítimas. Ao contrário das cidades do centro do estado e da serra, que sofreram influência

européia devido à colonização alemã e italiana, Rio Grande teve e tem maior presença negra em sua população e, conseqüentemente, em sua cultura. Por possuir uma universidade federal, recebe, anualmente, vários estudantes de diversas partes do estado e do país, que buscam novas oportunidades de estudo e emprego, os quais acabam fixando-se na cidade e, de certa maneira, influenciando neste grande caldeirão cultural.

Ações Inclusivas e Afirmativas na FURG

Para iniciar a diálogo sobre as atuais políticas de ações afirmativas, trago Freire:

Hoje se espalham ainda tímidos pelo país, os “movimentos negros”. Esses liderados por alguns negros e algumas negras, aqueles e aquelas que da aceitação de sua negritude estão fazendo a sua valorização e assim forjando um novo tempo e um novo espaço para a raça negra no Brasil. Sem jamais deixarem de se sentir e de se saber brasileiros e brasileiras, esses homens e essas mulheres vem acentuando, intencionalmente, as marcas culturais da herança africana. O silêncio secular finalmente está sendo substituído pela voz, com que se assumem historicamente (2011, p. 319).

Assim como Freire nos relata sobre a valorização e afirmação de uma negritude, a FURG, hoje sensível às causas dos movimentos sociais, através de seu Conselho Universitário (CONSUN), resolve instituir, no ano de 2009, através da resolução nº 019/2009, o Programa de Ação Inclusiva (PROAI). O Programa é implementado por meio do sistema de bônus para candidatos egressos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino, para candidatos autodeclarados negros e pardos e para candidatos portadores de deficiência, e da oferta de vagas específicas para indígenas, mediante habilitação em Processo Seletivo, conforme o artigo 3º: “Art. 3º O Sistema de Bônus prevê um adicional de pontos no Escore Bruto de cada prova, o que equivale a um acréscimo de acertos no total das quatro provas objetivas do ENEM”.

Dentro do sistema de bonificação, esta resolução determina um acréscimo de 4% para os estudantes que cursaram o ensino

médio e parte do ensino fundamental em escola pública e um acréscimo de 6% para os estudantes autodeclarados negros e pardos, que também tenham cursado o ensino médio e parte do ensino fundamental em escola pública, conforme incisos I e II:

I – conceder um acréscimo de 4% no cômputo final das provas objetivas do ENEM, para os estudantes que cursaram todo o Ensino Médio e pelo menos dois anos, consecutivos ou não, do Ensino Fundamental em escola pública, sujeito à comprovação documental;

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

Esta bonificação promoveu um maior acesso à FURG, por parte de classes até então menos favorecidas. O artigo 5º fala, especificamente, das vagas destinadas aos estudantes indígenas que, através de um Processo Seletivo específico, puderam concorrer a cinco vagas distribuídas entre cinco diferentes cursos de graduação, cuja distribuição será definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA), ouvidas as comunidades indígenas e, também, as Coordenações dos Cursos demandados. Este artigo ainda diz que as vagas para indígenas serão criadas anualmente, especificamente para este fim e que aquelas vagas que não forem ocupadas serão extintas. A partir deste momento, abre-se uma porta de entrada para que os indígenas possam ingressar na universidade em busca de parte dos direitos que lhes foram negados por longos anos.

A partir da avaliação deste programa e devido à necessidade de adequação à nova lei nº 12.711, no ano de 2013, em nova reunião do CONSUN, a Resolução nº 020/2013 define a criação do Programa de Ações Afirmativas (PROAAf), em substituição ao PROAI. O PROAAf tem a finalidade de promover a democratização do ingresso e permanência de estudantes oriundos de Escola Pública, indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência, nos cursos de graduação da FURG. Outro fator relevante com a criação deste programa foi o

processo de seleção específico para estudantes indígenas e Quilombolas. Segundo consta no artigo 5º desta resolução:

Art. 5º – Para atender o que dispõe os incisos III e IV do Art. 2º, serão disponibilidades, através de Processo Seletivo Específico 10 (dez) vagas a estudantes indígenas e 10 (dez) vagas para estudantes quilombolas para ingresso em diferentes cursos de graduação, cuja distribuição será definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração – COEPEA, ouvidas as comunidades indígenas e as comunidades quilombolas, bem como as Coordenações dos Cursos demandados. (BRASIL, 2013).

Houve também o aumento do número de vagas oferecidas. As vagas destinadas aos estudantes indígenas aumentaram para dez e foram criadas dez vagas para os estudantes quilombolas. A FURG manteve a consulta às comunidades indígenas e quilombolas quanto à escolha dos cursos pretendidos.

Caminho Metodológico

A partir desse contexto, a presente pesquisa de cunho qualitativo busca compreender as percepções dos estudantes indígenas e quilombolas sobre a importância das ações do PROAAF para o acesso e permanência na Universidade. Tendo como objetivo discutir as ações de assistência estudantil, o Processo Seletivo Específico e as ações do PAIETS Indígena e Quilombola com estes sujeitos.

Ao utilizar a pesquisa qualitativa, buscou-se interpretar o objeto de estudo através da observação e do entendimento do fenômeno. Nesta perspectiva, Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi afirmam que a pesquisa qualitativa:

[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados (MORAES; GALIAZZI; 2011, p. 11).

Ao escolher realizar uma pesquisa qualitativa, nossos métodos de coletas e análise de dados têm que estarem conciliados com os objetivos e os princípios epistemológicos de cada metodologia. Conforme Paul Hart, “[...] é importante demonstrar compreensão das bases metodológicas de cada método, pois nem sempre são compatíveis, principalmente seus princípios epistemológicos” (HART, 2007, p. 21).

Seguindo as ideias do autor, na pesquisa qualitativa, o conhecimento refere-se ao objeto estudado e não à quantidade que ele representa. Não existindo hipóteses preconcebidas, pois elas emergem durante a observação e análise, ou seja, a ênfase está na forma pela qual é observado, não existindo a suposta certeza do método experimental.

Complementando o que Moraes e Galiazzi disseram, Maria Cecilia de Souza Mynaio diz que: “[...] pesquisas qualitativas trabalham com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21).

Deve ser levado em consideração o universo empírico dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Dentro da perspectiva metodológica sobre as entrevistas, Minayo afirma que “[...] entrevistas semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, p.64). Desta maneira, concordando com a autora, minhas entrevistas foram abertas possibilitando que os entrevistados discorressem de maneira mais ampla em suas respostas.

Percepções dos sujeitos da pesquisa

Trabalhamos na perspectiva da valorização cultural, no respeito à diversidade e no acesso a todos sobre os mesmos direitos na sociedade. Concordando com Bissoto quando diz que

Negar a qualquer educando o acesso às bases culturais de sua coletividade – o que só é possível no cotidiano das práticas educacionais, que transcorrem em espaços sociais comuns – significa limitar importantemente perspectivas de vida. E alimenta os mecanismos de exclusão social (2013, p. 105).

Nesta perspectiva, a universidade não pode ser um espaço restrito que privilegia uma minoria. Deverá demandar ações que vão além da implantação de legislações e políticas públicas, pois requer um enfrentamento aos preconceitos da sociedade e, logicamente, da comunidade universitária.

Nas entrevistas realizadas durante esta pesquisa com estudantes indígenas e quilombolas, os mesmos potencializaram a importância da PROAAf para o acesso e permanência na universidade. Como citado anteriormente, existe um processo seletivo específico e isso garante que essas vagas sejam apenas disputadas por indígenas e quilombolas. A acadêmica **Indígena 1** relata que: “às vezes parece que o professor não nos entende, que falamos outra língua”. Podemos ver, nesta primeira fala, um aspecto negativo na relação educador – educando, onde pode haver uma lacuna entre diálogos. A acadêmica **Indígena 2** nos relata que “(...) o processo seletivo específico, entendendo que o processo favorece a todos os indígenas, de diferentes etnias e respeita as suas especificidades”. Como podemos observar nesta fala, a acadêmica concorda com o modelo do processo utilizado para seu ingresso pela instituição, afirmando que o mesmo contempla de forma geral a comunidade indígena, respeitando suas etnias. No mesmo sentido, o acadêmico **Quilombola 1** cita a “(...) organização do processo e os esclarecimentos nas comunidades, todos se sentiram prestigiados e as visitas mostrou o quanto a FURG está empenhada para nos receber”. O mesmo afirma que o esclarecimento do processo de seleção às comunidades é importante para que os mesmos se sintam valorizados no momento da escolha do curso pretendido e, ressalta ainda, a questão da acolhida por parte da FURG.

O PROAAf, no artigo 5º, inciso 2º, do decreto que regulamenta o programa, assegura aos estudantes indígena e quilombola: moradia, alimentação, transporte, bolsa permanência e auxílio pré-escola. Estes benefícios são fundamentais para a permanência destes coletivos na universidade, como afirma a acadêmica **Quilombola 1** “[...] os benefícios são muito importantes. Antes de vir para cá, estava preocupada com a questão de pegar ônibus numa cidade grande que eu não conheço. Adorei quando descobri que tinha a casa do estudante tão pertinho da FURG, é como morar aqui dentro”. Podemos perceber, nesta fala, o

quanto a acadêmica ficou aliviada quando soube dos auxílios que receberia para a sua permanência na universidade. Estava preocupada com o fato de vir para uma cidade estranha, sem ter pessoas conhecidas que pudessem auxiliá-la na sua chegada.

Dentro das ações do PAIETS Indígena e Quilombola, está o acompanhamento semanal dos estudantes. Os estudantes entrevistados apontam que as ações desenvolvidas ajudam a enfrentar os desafios e auxiliam nas dúvidas que surgem no decorrer das aulas. A acadêmica **Quilombola 2** aponta a importância deste acompanhamento e salienta que: “[...] o interesse em nos ajudar, estar nos apoiando com o auxílio de aula para que possamos enfrentar os desafios do dia-a-dia na universidade e principalmente se preocuparem com nós”. Compreendemos, com esta fala, mais uma vez, a importância do acolhimento oferecido pela FURG, o qual foi mencionado acima.

Considerações

O objetivo dessa pesquisa foi compreender as percepções dos estudantes indígenas e quilombolas sobre a importância das ações do PROAAf. A partir disso, propus a investigação, não apenas da questão do acesso, mas também das ações que visam à permanência desses estudantes na universidade.

Apesar de reconhecermos que as ações do PROAAf são importantes para que estes estudantes tenham acesso à universidade, reconhecemos, também, que a FURG está em constante diálogo com estes coletivos. A partir das conversas com os estudantes, surgiu a necessidade de promover formação continuada para os educadores que os acolhem nos cursos, já que alguns educadores ainda não estão preparados para trabalhar com a diferença cultural existente. Os estudantes egressos relatam que sentem uma espécie de choque cultural quando ingressam na FURG, mas que, devido às ações de acolhida, passam a se integrar melhor à comunidade acadêmica e acabam criando laços de amizade entre eles e os estudantes veteranos. Ressaltaram, ainda, a importância deste acompanhamento por parte da PRAE e do PAIETS Indígena e Quilombola, que promovem a integração do grupo e estimulam a valorização das identidades.

Trabalhar em busca da inclusão social é uma tarefa árdua, porém necessária. Quando encontramos resultados, começamos a perceber o quão importante é este trabalho. A busca pelos direitos de todos é algo que deve estar em pauta nas discussões da sociedade.

Garantir o direito à educação é pensar na formação humana permanente, pautada em práticas pedagógicas que valorizem as questões culturais, voltadas para as especificidades dos educandos. Ao desenvolver autonomia destes sujeitos, estamos garantindo meios para que, quando retornem às suas comunidades de origem, levem consigo as aprendizagens compartilhadas na comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BISSOTO, M. L. Educação inclusiva e exclusão social. In: **Revista Educação Especial**. v. 26. n. 45. p. 91-108. Jan/abr. 2013. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

BRASIL, Resolução nº 019/2009. **Programa de ação inclusiva**. Rio Grande, RS. 2009.

_____. Lei nº 12.711/2012. **Ingresso nas Universidades Federais**. Brasília, DF. 2012.

_____. Resolução nº 020/2013. **Programa de ações afirmativas**. Rio Grande, RS. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HART, P. Narrativa, Conhecimento e Metodologias Emergentes na Pesquisa em Educação Ambiental: questões de qualidade. In: **Metodologias Emergentes de Pesquisa em Educação Ambiental**. GALIAZZI, M. do C.; FREITAS, J. V. de. Ijuí: Editora Unijui, 2005.

MAESTRI, M. **Os senhores da Serra: a colonização italiana no Rio Grande do Sul**. 3 ed. corrigida e ampliada. Passo Fundo: EdiUPF, 2005.

MIRANDA, S. A. de. **Diversidade e ações afirmativas: combatendo as desigualdades sociais** / Shirley Aparecida de Miranda. – Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010. – (Série Cadernos da Diversidade).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**.

23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NEVES, P.; LIMA, M. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. In: MARCON, Frank e SUBRINHO Josué. In: **Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior**. São Cristóvão: editora UFS, 2010.

RUBERT, R. **Comunidades Negras Rurais do RS**: um levantamento socioantropológico preliminar. Porto Alegre: Secretaria de Agricultura e abastecimento do Estado do Rio Grande do Sul/RS RURAL; Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA, 2005.

SILVA, L. F. M. Ação afirmativa e cotas para afro-descendentes: algumas considerações sócio-jurídicas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). In: **Ações afirmativas**: políticas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 15-57.

HISTÓRICO DO PERTENCIMENTO E PROPOSIÇÃO DA CULTURA INDÍGENA

*Jocemar Cadete**
*Janete Moraes***

*“Lutar pela igualdade sempre as
diferenças nos discriminem, lutar pelas
diferenças sempre que as igualdades nos
descaracterize.”*

(Boaventura Souza Santos)

Este é o relato sobre histórico do pertencimento da cultura indígena na Universidade Federal do Rio Grande –FURG, proposto por dois estudantes, uma etnia guarani e o outro do povo Kaingang.

É importante destacar que, comprometida com as questões sociais e pautada em preceitos fundamentais como a autonomia universitária, Inclusão Social e excelência acadêmica, a FURG, em 2009, reconheceu a importância do PROAI (Programa de Ação Inclusiva), o qual oportunizou o ingresso de acadêmicos indígenas de uma forma específica. Em 2013, o PROAI foi substituído pelo PROAAf (Programa de Ações Afirmativas), ampliando e qualificando a forma de ingresso na universidade.

A seguir nos relatos, vamos falar um pouco sobre a iniciativa da instituição, a importância do ingresso, da permanência e da formação, as perspectivas futuras.

* Estudante do curso de Bacharelado em Direito e integrante do Coletivo Indígena da Universidade Federal do Rio Grande.

** Estudante do curso de Bacharelado em Direito e integrante do Coletivo Indígena da Universidade Federal do Rio Grande.

Relato dos acadêmicos

Relato de Julcemar Cadete, acadêmico do curso de direito:

Me chamo Jocemar Cadete, pertenço ao povo indígena Kaingang da aldeia Rio da Várzea, município de Liberato Salzano, localizado no norte do estado do Rio Grande do Sul. A seguir farei um breve relato sobre o que é ser indígena dentro dos espaços acadêmicos, os desafios e os planos futuros pós formação universitária.

No ano de 2009 fiquei sabendo de vagas para estudantes indígenas em algumas das universidades federais do Brasil. Cursando o ensino médio perto de minha aldeia, fui pesquisar mais a fundo como funcionava para ocupar uma dessas vagas. Foi então que em uma roda de conversa entre lideranças e servidora pública da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) fiquei sabendo que a Universidade Federal do Rio Grande – FURG oferecia vagas para estudantes pertencentes de comunidades tradicionais originárias. Para preencher as vagas é aplicada uma prova diferenciada e específica de acordo com a realidade da formação escolar dos estudantes indígenas.

Participei desse processo seletivo específico em 2013, passando então a ocupar a vaga no curso de História-Licenciatura. Com o passar do ano letivo naquela época me deparei com a importância de um indígena formado para debater os nossos direitos que atualmente são violados, foi aí que me candidatei para concorrer a vaga no curso de Direito, fui selecionado.

Quando cheguei na FURG tive que responder questionamentos feitos há décadas: “Você é indígena mesmo? Fala aquela língua estranha? Como é na sua aldeia? Vocês comem o quê? Andam nu? São perguntas toscas (risos)... Essas pessoas são inocentes, o estado é que está em débito com a sociedade brasileira por não trabalhar mais as diferenças, as diversidades culturais, a pluralidade da nossa nação.

Não é fácil permanecer num espaço diferente do nosso, nunca saímos longe de nossas famílias, somos mais apegados, somos diferentes. Apesar desse choque cultural existente até hoje permanecemos com os nossos objetivos, por que segundo os nossos anciões, somos a esperança do nosso povo. O estudante indígena

não é só um mero acadêmico, mas também discute e debate as políticas públicas relacionadas às questões indígenas dentro da universidade.

Eu e meus colegas indígenas, na chegada, tivemos um apoio significativo pela parte da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis PRAE, e o que mais me chamou a atenção foi a hospitalidade em nos acolher, não somente por sermos estudantes, mas junto a isso abraçaram as nossas diferenças. Em virtude dessas portas abertas, quero me formar em Direito que atualmente estou cursando e trabalhar nas causas indígenas em geral, reafirmando e garantindo os nossos direitos.

Dando continuidade, o depoimento da acadêmica indígena Janete Moraes, da etnia Guarani, que também cursa Direito:

Eu Janete Moraes, da etnia Guarani, da Aldeia Pinhalzinho, cidade de Planalto do Norte do Estado do Rio Grande do Sul, ingressei na Universidade Federal do Rio Grande – FURG em 2011 para cursar Direito, sendo a primeira acadêmica indígena ingressante desse curso na universidade.

Até então não sabia o que seria uma faculdade, uma vez que só ouvia falar sobre isso em novelas. Pensava que isso era só coisa de rico, mas não. Tive essa grande oportunidade e estou aproveitando o máximo. Entrar na Universidade foi uma das melhores coisas que aconteceu em minha vida. Antes disso, não tinha objetivos e através do ingresso nessa Instituição passei a ter sonhos.

Como acadêmica encontrei inúmeras dificuldades, por ser muito fechada não consegui me aproximar muito dos meus professores e colegas, me sentia estranha, a vida passou a ser corrida demais, e isso era um incômodo pra mim. Muitas vezes pensei em desistir mas tive muito apoio da minha família de amigos, da PRAE em especial a pedagoga em exercício naquele momento, a minha querida Sirlei Schirmer onde muitas vezes quando chorava de saudade do meu filho, da minha família, das dificuldades encontradas nas disciplinas, enfim eram infinitos os motivos para que eu viesse a desistir, mas ela juntamente com o professor Jaime John estiveram sempre ali me aconselhando e me dando forças para que aqui eu permanecesse.

Lembro-me também das palavras do nosso grande líder kaingang, seu Augusto Ópë da Silva (em memória) nas suas vindas aqui na universidade onde dizia que a esperança do nosso povo está depositada nos acadêmicos que são nosso futuro, que deveríamos ser fortes apesar dos obstáculos que iríamos encontrar. É emocionante também lembrar da falas dos nossos Caciques quando dizem que não são apenas eles, meus filhos, meus pais que esperam o meu retorno com o diploma de Advogada nas mãos mas sim a comunidade inteira.

É isso que me fortalece a cada dia pois no mundo em que vivemos atualmente onde a palavra não basta, a caneta é a nossa arma e a munição agente está obtendo aqui através de conhecimentos e de muito estudo. Se eu desistir, não sou apenas eu que sairei perdendo, mas a comunidade inteira. Trabalhamos sempre em coletividade, quando um ganha, todos ganham mas quando um perde, a comunidade toda sofre com isso. Por isso devemos pensar muito antes de tomarmos uma decisão.

Eu como acadêmica de Direito tenho o dever de não decepcioná-los. O meu dever é dar o melhor de mim estudando, ter uma boa formação para assim poder contribuir para com meu povo. Povo esse que não se resume apenas no povo Guarani mas sim em todos os povos indígenas, porque na minha concepção o ser indígena independe da forma de falar, se fala ou não a língua materna, a nossa luta é a mesma, o nossos sonhos e objetivos são os mesmos.

Durante esses 4 anos acadêmicos, meu caminho muitas vezes foram trilhados com muita dificuldade mas essas me fizeram crescer, me fizeram forte. Foi aqui na FURG que vim a sentir a verdadeira identidade indígena, pois na época de ensino fundamental e médio me sentia acuada, insignificante, desprezada, não me davam voz, eu era apenas mais uma dos “índios vagabundos” da qual éramos taxados pela sociedade não indígena.

Aqui encontrei o meu sonho, a minha dignidade, tenho vez e voz, me sinto importante(risos), me sinto gente. Aqui foi a minha base, pois souberam me acolher, trabalham muito pela minha permanência e dos demais acadêmicos indígenas que hoje aqui se encontram, e continuam buscando melhorar ainda mais o Programa de Ações Afirmativas que já é um sucesso.

Vale salientar que a nossa Universidade abriu vagas específicas para indígenas em 2009, porém, bem antes da implementação da Lei 12.711/12, a Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto Nº 7.824/12. Vagas essas resultantes das lutas incansáveis das nossas lideranças indígenas em consenso com a Furg, que brilhantemente acatou a ideia de trazer acadêmicos para dentro da universidade e junto disso, a permanência dos mesmos.

Hoje cheia de expectativas, continuo estudando muito, pretendo depois de formada voltar pra minha comunidade e retribuir através do trabalho, toda confiança que me foi dada. Além de trabalhar com questões indígena quero ser defensora pública. Faltando pouco para voltar para casa, respirar o meu ar, pisar no meu chão, comer o meu bujapé (bolo na cinza, comida típica guarani) e voltar a ser feliz por completo.

Sinto-me agradecida não por fazer o uso do meu direito como acadêmica, mas pelo acolhimento da Instituição, que foi pai, mãe e conselheira na ausência dos nossos.

Finalizando quero aqui explicitar o conselho dos meus pais antes de eu sair de casa para vim estudar.

“Filha, vai estudar se esse é teu sonho. Você sabe que encontrará muitas dificuldades no tu caminho, vai para longe de nós, ficar “sozinha” mas não desanime, quando se sentir triste, reze bastante e pense que estamos aqui torcendo muito por você. Nunca esqueça das tuas raízes seja sempre humilde, não deixe o estudo subir na sua cabeça, você é o nosso orgulho.” (Nair Teixeira e Tavino Morais)

Assim, consideramos a importância das 10 vagas na Universidade e acreditamos em um mundo melhor para os nossos indígenas, isso é possível quando as nossas diferenças forem, de fato, reconhecidas. Hoje, estamos com 22 acadêmicos matriculados em diversos cursos da FURG. Em 2013, surge o Coletivo de Estudantes Indígenas que atualmente é formado por 17 da etnia Kaingang, 4 guaranis e 1 Pankará.

No último ano, o mesmo realizou diversas ações visando consolidar espaços de diálogo e reflexão sobre a cultura indígena em geral, como, por exemplo: amostra cultural, semana da mobilização contra a PEC 215 e o fim do genocídio indígena, ciclo de estudos sobre os direitos dos povos originários, encontro de estudantes e

lideranças indígenas, participação no III Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, além disso leva de um pouco da cultura para as escolas municipais e estaduais de Rio Grande.

Em relação à inclusão dos estudantes indígenas, a aproximação e o diálogo da academia com os povos indígenas e os méritos sociais, históricos institucionais do processo em curso, garantem o acesso ao ensino superior, por meio de seleção específica que respeita as características culturais desses povos.

Como dizia o Grande líder Kaingang Augusto Ópë Da Silva: “Temos que ter um pé na cultura e o outro na universidade.” No próximo milênio, queremos viver a solidariedade, queremos que toda sociedade respeite as nossas diferenças. Queremos viver o diálogo mais forte, porque durante estes 515 anos não houve diálogo. Só foi a destruição de nossos costumes, de nossa religiosidade. (...) Pedimos que tenham mais respeito pelo nosso jeito de ser que é como nós queremos continuar sendo.

Nossas maiores riquezas são nossos valores e nossos conhecimentos. (Lema do Coletivo Indígena).

AÇÕES AFIRMATIVAS NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA FURG

Madaliza dos Santos Nascente¹

Rosana Severo da Silva²

Rogério Matias Soares³

Angélica da Silva Pinto⁴

Eliete Peixoto Westphal⁵

Elisangela Lopes⁶

Thiago Medeiros⁷

Diego Farias⁸

O coletivo quilombola da Universidade Federal do Rio Grande, através desse relato, procurou reunir e expressar a importância do processo seletivo específico para quilombolas. Desse modo, aqui traduz, nos depoimentos, manifestações que dão sentido às experiências de educandos pertencentes a quilombos e que estão inseridos no ensino superior. Também ressalta a importância da existência das ações afirmativas para o reconhecimento dos direitos

¹ Estudante do Curso de Direito e integrante do Coletivo Quilombola da Universidade Federal do Rio Grande.

² Estudante do Curso de Pedagogia Licenciatura e integrante do Coletivo Quilombola da Universidade Federal do Rio Grande.

³ Estudante do Curso de Engenharia de Alimentos e integrante do Coletivo Quilombola da Universidade Federal do Rio Grande.

⁴ Estudante do Curso de Pedagogia Licenciatura e integrante do Coletivo Quilombola da Universidade Federal do Rio Grande.

⁵ Estudante do Curso de Educação Física e integrante do Coletivo Quilombola da Universidade Federal do Rio Grande.

⁶ Estudante do Curso de Psicologia e integrante do Coletivo Quilombola da Universidade Federal do Rio Grande.

⁷ Estudante do Curso de Medicina e integrante do Coletivo Quilombola da Universidade Federal do Rio Grande.

⁸ Estudante do Curso de Engenharia de Alimentos e integrante do Coletivo Quilombola da Universidade Federal do Rio Grande.

desses povos que, durante muitos anos, lhes foram negados, como também destaca a importância dessas ações para o aumento de estudantes negros inseridos no ensino superior.

Embora as ações afirmativas tragam muitas discussões em torno de sua instituição e abrangência, não se pode deixar de destacar sua real intenção de atender as minorias, como, os negros e indígenas que ainda representam uma minoria dentro do ensino superior. Na grande maioria das vezes, devido à grande desigualdade sofrida por esses grupos desde a constituição das sociedades, quando toda e qualquer oportunidade lhes foram negadas. As ações afirmativas, além de garantir os direitos dessas pessoas e de buscar promover a igualdade de oportunidades, são também uma forma de desconstrução das desigualdades sociais historicamente enraizadas em nossa sociedade.

Para começo de conversa

As ações afirmativas têm como um dos seus objetivos principais atender a grupos considerados minorias dentro da sociedade, como negros, quilombolas e indígenas que tiveram seus direitos negligenciados todos esses anos. E com o intuito de demonstrar a importância dessas ações, o texto será feito nos moldes de um depoimento pessoal que expressará as vivências de alunos quilombolas que estão inseridos nesse processo.

A palavra quilombo, para muitos, tem o significado de lugar onde os escravos se refugiavam para fugir da escravidão. Atualmente, o motivo de existir quilombos e de ter pessoas vivendo neles possui um significado especial: preservar toda a cultura criada pelos nossos antepassados que resistiram bravamente até seus últimos suspiros para manter nossa cultura viva para as futuras gerações – que assim possam adquirir e passar todos esses conhecimentos.

A cultura quilombola é muito rica em todos os sentidos, tanto na culinária, na música que conta a história sofrida de nosso povo, como nos instrumentos que são usados nas rodas de capoeira, como o berimbau, caxixi, atabaque, tambores. Além disso, entre tantos outros instrumentos, a dança que, por meio de movimentos corporais, expressa toda a essência dessa cultura, os artesanatos feitos de palha

de milho, cipó, madeira, tecido, dentre outros.

Reconhecendo a relevância dessa cultura, é, imprescindível, considerar que o povo quilombola, mesmo após o término da escravidão, ainda sofre com o preconceito e que ainda, por ser considerado minoria, não conseguiu ter seu espaço dentro da sociedade, onde possa ter sua cultura valorizada da forma que realmente merece. Dessa forma, considera que todas as culturas são importantes dentro da sociedade e que cada uma possui uma história que deve ser valorizada de igual forma e ter os mesmos direitos.

Ser quilombola é questão de orgulho, pois é saber que faço parte de uma cultura maravilhosa e que tenho a responsabilidade de não deixar cair no esquecimento tudo que foi criado e construído durante todas essas décadas. Apesar de os tempos mudarem e as casas de barro e de capim não serem mais os tipos de nossas moradias e de o lampião ter sido substituído pela luz elétrica, e a roupa lavada na sanga agora ser lavada no tanque ou na máquina, nada disso nos tornou menos quilombolas, porque todo conhecimento adquirido nunca se perderá.

E, sim, temos direito de lutar pelos nossos direitos, pois é o que os nossos ancestrais fizeram no passado; agora, é dever nosso e não estamos lutando porque queremos privilégios, o que nunca tivemos, e, sim, por respeito, por dignidade e igualdade. A própria constituição diz que somos iguais, sem qualquer distinção.

A Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, instituiu formalmente a proibição da escravidão, porém não significou o acesso de negros e negras a direitos ou o fim da segregação desses sujeitos pela sociedade. Ao contrário disso, os ex-escravos foram expulsos de suas terras onde viviam e, até hoje, lutam para reconquistá-las, mesmo depois de livres perderam seus direitos. Na Constituição Federal, está expresso que o direito de propriedade é direito de todos, mas a quem se aplica a palavra “todos”, quando uma propriedade, que é de direito nosso, é-nos negada.

Resgatando raízes e ampliando sentidos e refletindo sobre as ações afirmativas

A partir de agora, passamos a apresentar relatos e vivência de cada estudante no sentido de reforçar a importância e o papel da

cultura quilombola no contexto da FURG:

Como uma pessoa que viveu a vida inteira em um quilombo, a fim de trazer um pouco da minha vivência dentro do quilombo, vou falar um pouco da criação do meu quilombo até o ingresso na faculdade pelas ações afirmativas, que significa uma grande conquista para nós quilombolas, e, principalmente, para minha comunidade.

Meu quilombo se chama Moçambique que tem esse nome em homenagem a um escravo chamado Moçambique que quando morreu foi enterrado em pé numa cova e depois colocado uma pedra em cima, pelos seus donos de forma cruel. Esse nome foi escolhido porque ele foi o último da nossa comunidade que foi escravizado, porque as demais pessoas são apenas descendentes de escravos. A nossa comunidade possui aproximadamente cerca de 60 famílias que vivem no quilombo.

Na parte da escolar poucas pessoas possui o ensino médio completo, pois há alguns anos atrás o acesso à escola era muito difícil e as pessoas acabavam desistindo de estudar para trabalhar e ajudar a família, mas com o passar dos anos e com o surgimento do transporte escolar ficou mais fácil o acesso à escola, onde tivemos que lidar com a realidade dos preconceitos. Mas apesar de todas as dificuldades que passamos, tinha um objetivo maior a ser conquistado maior que todo preconceito que era o direito de estar no ambiente escolar como qualquer outro, e conseguimos com muita perseverança.

E quando surgiu a oportunidade de fazer o processo específico para quilombolas da FURG, foi um grande passo em direção ao ensino superior, porque mesmo sabendo que podia não passar na prova eu estava tendo uma oportunidade que até então estava fora da minha realidade. E quando saiu o resultado e fui aprovada foi uma grande vitória porque toda a luta passada para conseguir chegar e concluir o ensino médio, não foi por nada.

Ter ingressado no ensino superior através das ações afirmativas me mostrou que nós quilombolas temos igual direito de estar no ensino superior e que não estamos aqui porque foi favor e sim porque é nosso direito enquanto cidadãos. Podemos até ser considerados minorias pela sociedade, mas independente disso somos cidadãos e como tal temos direitos iguais a todos.

Portanto, ser quilombola é preservar uma cultura herdada pelos meus ancestrais, marcada por dor e injustiças, mas ao mesmo tempo marcada por lutas e resistência que são vivenciadas até hoje, me orgulho de ter nascido e crescido em um quilombo, e ter ingressado aqui na FURG pelo processo específico para mim foi e para minha comunidade foi uma conquista muito grande, pois, nos mostra que toda luta vivenciada pelos nossos ancestrais e também vividas atualmente não foram em vão, e que pode ter demorado a começar a surgir os efeitos de tanto esforço, mas aos poucos ele tem surgido como essa oportunidade, que trará inúmeros benefícios as comunidades quilombolas. (Madaliza dos Santos Nascente)

Um segundo estudante descreve sobre o orgulho do pertencimento e a importância da garantia de direitos, como vemos:

Ser quilombola para mim é motivo de orgulho, pois estou aqui representando um povo que contribuiu para o desenvolvimento desse país. E ter entrado pelo processo seletivo específico para quilombolas foi muito bom, porque foi uma forma de reconhecimento de tudo que nossos antepassados já fizeram por todos nós, e buscar uma igualdade de direitos que muitas vezes nos foram negados pela sociedade. (Rogério Matias Soares)

Nesse mesmo horizonte, outra estudante quilombola reforça valores como pertencimento, orgulho, realização de sonhos e garantia de direitos. Nas suas palavras:

Ser quilombola para mim é pertencer a uma comunidade negra, assumir sua cor e ter orgulho de sua comunidade e de seu povo. E acima de tudo lutar contra o racismo e pela liberdade de expressão do povo negro e seus ideais e seus objetivos, pois, ser negro não é motivo de defeito e sim motivo de orgulho de pertencer a uma raça que tanto sofreu mas que hoje luta de cabeça erguida pelos seus direitos. E ter entrado pelo processo seletivo específico não foi só uma oportunidade para mim, mas também para outros quilombolas como eu, que um dia pensava que nunca iria conseguir conquistar o sonho de fazer uma graduação, mas que hoje está vivenciando a experiência de concretizar esse sonho, essa é uma das maiores conquistas que o povo negro e quilombola conseguiu em sua luta pelos seus direitos e também por igualdade. (Angélica da Silva Pinto)

Na perspectiva de Rosana, fica evidente o reforço do pertencimento histórico na luta pela superação das formas de escravidão e a relevância desse espaço de reconhecimento no contexto do ensino superior da FURG, como vemos a seguir:

Nos quilombolas que fazemos parte de uma história rica em cultura que se difere das demais, devemos contar para todos que temos orgulho de ser descendentes de escravos, que somos bisnetos de pessoas que sofreram muito no passado com a escravidão, mostra para as pessoas que sabemos ser quilombolas e que sabemos nossas origens, e temos que fazer com que as nossas identidades sejam reconhecidas na universidade com orgulho, que através das ações afirmativas ou de projetos podemos nos fazer presentes e reconhecidos, num espaço que é a universidade, num espaço que não nos querem presente. (Rosana Severo da Silva)

As ações afirmativas, como uma oportunidade de acessar o ensino superior e de traçar uma nova história para os grupos considerados minorias, como relatado pela estudante quilombola, que diz:

Através das Ações Afirmativas consegui realizar meu sonho e de minha família. Pelas nossas condições de vida, eu nunca teria a oportunidade de cursar o ensino superior.

O processo seletivo me oportunizou ter uma formação no ensino superior e mudar futuramente minha vida. Filha de agricultores moradora do interior e também por ter o ensino fundamental e médio regular, sabia o quanto era difícil o ingresso na faculdade. As Ações Afirmativas mudou isso, consegui seguir estudando e não ficar trabalhando na lavoura, com essa oportunidade de estudo, além de proporcionar a felicidade da minha família, também estou representando minha comunidade quilombola, mostrar para as demais pessoas o quanto o programa das Ações Afirmativas oferecem oportunidades de pessoas pobres que tem muitas dificuldades estar frequentando a Universidade. Importante também para um maior número de quilombolas ter a oportunidade de estar estudando, e mudando seu destino, traçando um caminho melhor para sua vida.

Em minha opinião as ações afirmativas é a chance de pessoas de classes mais pobres mostrar que tem direito de estudar e merecem por seus méritos uma formação superior. (Eliete Peixoto Westphal)

O processo específico para quilombolas, como oportunidade de não só cursar o ensino superior, como também uma de ajudar seu quilombo posteriormente, como está expresso no relato da Elisângela, que diz:

Ser Remanescente de quilombo, ou seja, quilombola representa um sinal de luta e resistência, tanto na busca pelo direito ao território que se habita, como também manter os costumes, sejam eles: benzeduras; danças; religiosidade; comidas típicas, que vem sendo passados de gerações em gerações. E que não são valorizados, nem respeitados na sociedade escravocrata e racista em que vivemos.

Durante muito tempo algumas comunidades Remanescente de quilombos ficaram esquecidas, sem acesso a informação, com educação de baixa qualidade, muitas não tinham conhecimento, de direitos adquiridos ao longo dos anos. Nos últimos tempos este cenário tem se modificado, principalmente no que se refere a educação.

Com a implementação na FURG, do Programa de Ações Afirmativas volta especificamente para comunidades remanescentes de quilombos, hoje muitos jovens e adultos tem conseguido ingressar no ensino superior.

Eu ingressei pelo Programa de ações afirmativas, no processo seletivo de 2013, no curso de Psicologia. Através dessa oportunidade tenho em vista no final da formação poder retornar para o meu quilombo, e trabalhar junto a minha comunidade desenvolvendo projetos, que visem uma melhor condição de vida para as pessoas do quilombo. E isso tudo, só está sendo possível, devido ao Programa de Ações Afirmativas da FURG, que tem feito a diferença dentro das comunidades tradicionais quilombolas.

Além de se preocupar com o ingresso desses estudantes, o programa também se preocupa e trabalha a permanência desses jovens na universidade. Desenvolvendo acompanhamento, e atividades que auxiliam os acadêmicos durante a formação. Como também incentiva para que os estudantes desenvolvam atividades que visem o fortalecimento de suas culturas e identidade quilombola.
(Elisângela Severo Lopes)

As ações afirmativas, como uma forma de combater o preconceito e a desigualdade no acesso há educação e ao ensino superior, como relata Tiago, estudante do curso de medicina, que diz o seguinte:

Sou negro, vim de escola pública, em minha infância graças a Deus, nunca passei dificuldade ou fome. Meu pai trabalhava em uma loja de materiais de construção, posteriormente ficou desempregado, e começou a vender churrasquinho. Minha mãe era telefonista, mas com frequência pegava serviços de faxineiras, para aumentar a renda familiar.

Minha mãe, desde o início dizia que era pra mim estudar, para poder ser alguém na vida, e que pelo o fato de eu ser negro, eu tinha que ser melhor, pois se numa entrevista de emprego, estiver você e uma pessoa branca, e ambos terem as mesmas notas, currículo ou credo, o escolhido para o emprego sempre será aquela pessoa branca.

Minha entrada em Medicina foi no ano de 2013, na FURG, através do processo seletivo quilombola, das ações afirmativas. Realmente nunca imaginei cursar, devido à concorrência. Já cheguei a fazer alguns cursos, mas não concluí nenhum, pois não era o que eu queria, não me identificava com eles. As ações afirmativas, me ajudaram nesse processo de entrada no curso. Pois com essa vaga específica, o sonho se tornou mais real.

Atualmente, estou finalizando o terceiro ano, e indo para o quarto ano de medicina, estou cumprindo o tempo certo, não repeti nenhum ano, minha formatura está prevista para dezembro de 2018. Hoje posso dizer, que a única diferença de um estudante cotista, de ações afirmativas, do de ampla concorrência, foi sua forma de ingresso na Universidade.

As ações afirmativas auxiliam aqueles estudantes, que se fossem encarar o vestibular tradicional, dificilmente ocupariam uma vaga. Estas vagas seriam preenchidas por aqueles estudantes de cursinhos, e de renda superior, pois estes são mais preparados.

O estudante que entrou em ampla concorrência, realmente entrou mais preparado, devido a ficar horas dentro de um cursinho, e nisso não tem como se iguala. Porém, no decorrer do curso, essas diferenças vão ficando menores. E seu conhecimento começa a ser igual, e/ou superior.

Durante esse ano fui monitor de duas cadeiras, de Semiologia Médica e Relação Médica, comecei a ajudar alunos de anos anteriores, alunos cotistas, de ampla concorrência e de ações afirmativas. Ou seja, um aluno de ação afirmativa tem plena

capacidade de ensinar, e Dificuldades, é claro que eu tenho, tenho muitas dificuldades, mas se estou aqui, foi graças a essa vaga, e ao sacrifício de meus pais, que sempre batalharam para que eu pudesse mudar meu futuro, para não ser apenas mais um "negrinho" no meio da sociedade. Então, não posso deixar de me esforçar, de brigar por cada décimo de nota. Pois "é só assim, que posso mostrar que mereço estar aqui, que tenho direito a cursar nessa Universidade ajudar outros colegas. (Tiago A. Medeiros)

As ações afirmativas, como um reconhecimento de direitos que foram até então negados aos negros, indígenas e quilombolas, e a importância do que é ser quilombola, relatado abaixo:

No meu entendimento ser um quilombola, é você ter uma história na comunidade onde você, sua família e seus antepassados residem ou residirão naquela região onde está localizada o quilombo.

Tratando de comunidades quilombolas tenho outra visão, por que, as comunidades foram criadas para ajudar pessoas com mais necessidades no lugar onde moram e onde tem uma história de terras onde eram de negros e foram tiradas. Mas com o passar dos anos suas respectivas comunidades tendo cada vez mais reconhecimento e direito como as ações afirmativas que deu o direito para aqueles que tem dificuldade a conseguir uma oportunidade de ter um futuro melhor, e ingressar em uma faculdade.

As comunidades quilombola, são mais uma associação onde pessoa que gostam de determinadas causa lutam por direitos de uma vida melhor e que morem dentro do distrito que está localizada a comunidade possam se associar, tenho a disser que depois que me associei em uma comunidade quilombola passando por uma votação pelos membros fundadores, eu que garanto meu espaço dentro dela com minha participação, contribuição, no que for possível, por que quando nós membros conseguimos ter um benefício garantido não podemos nós retirar da comunidade mesmo que estejamos longe da comunidade, dessa forma pode se associar pessoas que tem dificuldade e que não são negros mas residem nas terras do quilombo. (Diego Farias)

Considerações

Depois de todos esses depoimentos, fica reforçada a importância das ações afirmativas no reconhecimento dos direitos e a igualdade, não só dos quilombolas, mas de todos os grupos considerados minorias perante a sociedade – que tiveram seus direitos negligenciados durante décadas. E com o surgimento das mesmas, oportunizou o acesso das minorias ao ensino superior e, também, proporcionou uma maior visibilidade a esses grupos que estavam praticamente esquecidos pela sociedade ou não estavam conseguindo ter acesso ao ensino superior.

Mas ainda há muito mais a conquistar, como a aceitação por parte da sociedade de que cursar ensino superior é direito de todos, e, quando se fala todos, envolve todas as raças, etnias, etc. Os negros, quilombolas e indígenas estarem inseridos em uma faculdade não é um favor, mas um direito, e não deve ser encarado como favorecimento a uma classe específica, mas, sim, como uma forma de acesso justo e igualitário entre todos no ensino superior.

O coletivo quilombola, enquanto grupo, sente que, apesar de estar sendo disponibilizada essa oportunidade de ingresso ao ensino superior, é necessário que sejam feitas mais ações desta, para que possa ter mais abrangência e, conseqüentemente, para que as minorias consigam ter, cada vez mais, acesso a universidade. E estar em uma universidade enquanto quilombolas é uma grande vitória para nós e, principalmente, para nossos quilombos, pois é a prova de que não há vitória sem luta e que todas as lutas não foram em vão, mas que ainda há muito a se fazer e melhorar.

REFERENCIAS

PADILHA, L. M. L.; NASCIMENTO, M. I. M., & pela UNICAMP, F. D. E. (2012-2013) **Comunidades quilombolas brasileiras na perspectiva da história da educação:** estado da arte. www.histedbr.fe.unicamp.br/.../artigos/.../artigo_simposio_4_541_lupadi... acessado em: 15/11/2015.

JESUS, R. E. **Ações afirmativas, educação e relações raciais:** conservação, atualização ou reinvenção do Brasil? Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Belo Horizonte: UFMG. 2014.

FURTADO, M. B.; SUCUPIRA, R. L.; ALVES, C. B. **Cultura, identidade e subjetividade quilombola:** uma leitura a partir da psicologia cultural. *Psicologia e Sociedade*, 26(1), 2014. p. 106-115.

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

*Luciane dos Santos Avila**

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo refletir a trajetória escolar e o acesso à Educação Superior de estudantes indígenas e quilombolas do Programa de Ações Afirmativas (PROAAf) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Ademais, analisar os caminhos percorridos por esses sujeitos por meio da educação formal e de algumas políticas de estado que constituíram esse processo. Essa pesquisa é fruto do meu Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em História e dos resultados parciais da dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos na Universidade Federal do Rio Grande.

Os processos assimilacionistas ocorrem com as populações originárias desde a vinda da Companhia de Jesus para o Brasil. Inúmeras foram as ações de estado que intentaram homogeneizar os costumes desses povos, políticas de disputas territoriais que observam o genocídio dessas populações. A política colonial criou órgãos que objetivavam integrar e tutelar essas pessoas, como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Com a constituição de 1988, pela primeira vez, a independência jurídica dos indígenas foi garantida, anterior a essa normativa, as ações previam a tutela do estado. Nesse contexto, ocorreram muitas estratégias de sobrevivência desde o enfrentamento às políticas de assimilação a negociações com os não-indígenas.

* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista CAPES. Graduanda de Teatro Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas-UFPEL.
Contato: lu-aneavila@hotmail.com

Conforme Silva (1999), na década de 1970, o movimento indígena ganhou força no Brasil e marcou território político, participando do evento internacional Índio-Americano do Cone Sul, realizou assembléias, que duraram até 1990, como forma de organizar suas próprias lutas. Na constituição de 1988, também é assegurada, no ensino fundamental, a utilização das línguas maternas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) regulamentou que os processos de ensino e aprendizagem indígenas devem prever o bilinguismo.

Em relação aos quilombolas, o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regimenta as comunidades, em seu artigo segundo, delibera que: “Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” (BRASIL, 2003)

A escravidão aristocrática impulsionou o tráfico atlântico e um processo de migração forçada, africanos e africanas, vieram para o Brasil. Esse se tornou um comércio lucrativo, mas esses sujeitos diaspóricos travaram muitos processos de enfrentamento à violência, um deles foi à formação de quilombos. Desde a formação do território nacional, as resistências diaspóricas e aquilombametos estiveram presentes. Extinguir uma política exploratória como a escravização não significou emancipar as pessoas que foram vítimas da mesma.

Essa pesquisa utilizará como metodologia a História Oral, a partir de entrevistas temáticas. O material produzido possibilitará analisar as representações da fala das/os entrevistadas/os e seus silêncios. Para Delgado, “Ao se gravar um depoimento de história de vida ou mesmo uma entrevista temática, o pesquisador está, de forma deliberada, inscrevendo-se no processo de registro do passado e de produção de documentos sobre ele” (2010, p. 62).

Realizei a pesquisa com quatro estudantes indígenas e quatro quilombolas, ingressantes do PROAAf da FURG. As pessoas entrevistadas tiveram suas identidades preservadas, somente foi identificada a ordem da realização das entrevistas. Expliquei a finalidade da pesquisa e as motivações da mesma, antes de começar a

conversa. Delimitei o número de entrevistados/as pela disponibilidade de horário dos mesmos, também ponderei se teria material suficiente para analisar.

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

A trajetória escolar de estudantes indígenas ingressantes no PROAAf-FURG

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação básica é obrigatória, deve prever o acesso de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, por meio de programas suplementares. Como também regulamenta os programas integrados à educação bilíngue.

Assim, a lei 9.394/96 – LDB em seu Art.79 expõe:

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino 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. (BRASIL, 1996)

Uma estudante entrevistada, ao abordar as condições estruturais da escola indígena de sua comunidade na atualidade, relata,

A escola, eles construíram agora, eles mesmos construíram, entendeu? A horta eles mesmos, os alunos. Não tem esse auxílio do governo na verdade, eles até falaram que está faltando material escolar, merenda e essas coisas. E aí que eles tiveram essa ideia de fazer uma horta, eles mesmos, pra poder tirar para eles poder ter o que comer na escola. (estudante indígena – entrevista 3)¹

Pela fala da discente, é possível identificar que a normativa está em descompasso com a realidade. A FURG promoveu até o ano de 2015 divulgações de Processo Seletivo Específico em diversas comunidades indígenas. Tive a oportunidade de participar desta ação no ano de 2014, as comunidades visitadas foram: Candoia, Iraí, Mato Castelhana, Campo do Meio, Monte Caseiros, Cacique Doble, Ligerio, Nonoai, Serrinha, Ventarra, Votouro, Mato Preto, Guarita e Inhacorá.

Identifiquei que algumas possuem estrutura financiada por subsídios do governo, enquanto outras estão desassistidas. As comunidades que vivem em acampamentos às margens das BR's e estão em luta por territórios são as mais vulneráveis, muitas escolas, nestes locais, são improvisadas em barracões com chão batido, pouca luminosidade e pouquíssima ou nenhuma estrutura governamental para desenvolver as práticas pedagógicas.

Não adianta, tu querer esconder. Enquanto tu não encontrar gente formada, né, preparada para dar aula sempre vai ser assim. Na minha época foi assim, não tava preparada e foi com muita dificuldade (pausa). Até hoje em dia, tem professores no Ensino Fundamental que não estão formados, o ensino fundamental é muito fraco (Estudante Indígena – entrevista 3).

A luta pela terra é uma histórica reivindicação das populações indígenas, ao longo do tempo a educação escolarizada passou a entrar em pauta. Em entrevista, uma estudante narra sua trajetória escolar,

¹ Os nomes das pessoas que participaram das entrevistas não serão revelados. Os trechos utilizados na escrita do trabalho estão identificados pela ordem que as entrevistas ocorreram, bem como não há alteração da fala.

Foi meio a meio, até a terceira série eu estudava no centro. Só que a partir da terceira série, eu não sei na verdade o que houve, mas houve, não sei se foi um pedido das lideranças indígenas ou foi o prefeito, ninguém sabe ainda. Nós indígenas fomos proibidos de estudar no centro e aí a gente foi obrigado a voltar para aldeia. Entendeu? Mas eu não sei da onde veio essa proibição de estudar no centro, e aí eu voltei para a área indígena e fiquei até a sexta-série. Depois eu voltei de novo e foi meio assim, um pouco aqui e um pouco ali. (estudante indígena – entrevista 3)

Ao ser questionada sobre ter que voltar para escola na aldeia, a discente relembra,

Na verdade foi bem complicado, porque eu já tava acostumada com o pessoal lá de fora, claro né, criança, já tinha se acostumado com o lugar e aí de uma hora pra outra tu é mandado pra outro. E aí foi mais complicado ainda, porque quando eu cheguei lá na área indígena tinha a escola dos Guarani e a escola dos Kaingang e eu fui colocada na escola dos Kaingang. E aí eu tava, eu sou guarani, porque na verdade, o guarani não tinha escola, o pessoal que estava estudando, estava em uma igreja e aí meu pai, sei lá, optaram por pôr lá, nessa escola Kaingang. Só que depois por nós ser Guarani, largaram nós, tivemos que ir para a escola do Guarani. Entendeu? Houve essa separação do Guarani com Kaingang, mas foi tranquilo sabe. (estudante indígena – entrevista 3).

Para Delgado (2010), as lembranças são construções do presente sobre o decorrido e um dos maiores desafios da História Oral é reativar este diálogo. Ao perguntar sobre quais linguagens sua educação se consolidou, a estudante analisa, “*É português e Kaingang (risos) eu precisava, eu tive que estudar o Kaingang (pausa), mas depois eu tive que estudar em Guarani e ficou essa mistura (pausa) eu fiquei meia parcelada, como se diz*” (estudante indígena – entrevista 3)

A colonização naturalizou desigualdades, marginalizou populações não-brancas e dificultou o acesso dessas pessoas à cidadania. Desnaturalizar desigualdades é um ponto crucial quando

se aborda ações afirmativas, esses estudantes têm, em suas trajetórias retratadas, a precarização da educação formal.

Isso ocorreu e ocorre, pois a educação formal ocupa papel basilar na manutenção de privilégios. Limitar o acesso ao ensino de qualidade é restringir direitos. O papel da educação escolarizada, na sociedade brasileira, precisa ser problematizado, bem como suas ferramentas racializadas de exclusão. Nesse sentido, é importante considerarmos não somente a perspectiva que coloca friamente que só deve acessá-la quem preenche determinados pré-requisitos, mas a forma que ela é organizada para inferiorizar pessoas dentro de estruturas institucionais.

O projeto de educação escolarizada no Brasil tinha como finalidade que os nativos aprendessem a falar e escrever em português para integrá-los à cultura nacional, sem perceber um planejamento que respeitasse suas especificidades. Quem deve definir sobre sua própria educação são as populações indígenas. Através da narrativa da estudante, identifica-se que sua educação não foi multicultural, mas impositiva e parcelada. Foi imposto a essas pessoas onde, como e quando deveriam estudar e em quais momentos seriam aceitos ou não.

As escolas indígenas devem, em sua totalidade, ter respeitados seus Projetos Políticos Pedagógicos e ser atendidas por políticas de estado que atendam cada grupo em sua especificidade. Muitos acampamentos, no estado do Rio Grande do Sul, de comunidades indígenas, que estão na luta pela terra, não possuem, minimamente, estruturas físicas para que se desenvolvam processos de ensino aprendizagem satisfatórios. Algumas cidades oferecem como alternativa que essas pessoas acessem as escolas não-indígenas, mas muitos desses estabelecimentos não possuem metodologias que respeitem o direito à educação diferenciada.

Conforme relata um estudante, sobre sair da escola da aldeia e ingressar na cidade, *“Tanto é que eu tive dificuldade, eu rodei um ano porque eu era o estudante que passou para quarta série, mas a minha formação era de segunda série. Daí pedalei, no primeiro ano da escola pública da cidade e depois eu consegui acompanhar o ritmo dos outros colegas”* (estudante indígena – entrevista 2).

De acordo com Miranda (2010), a educação escolarizada reverberou por longos anos a negação da identidade indígena no

Brasil. Essas populações precisaram construir estratégias de defesa e de luta para combater o processo de assimilação, subordinação e marginalização ao qual são expostos. A educação básica desses jovens foi defasada, desigual, e um grande número desses sujeitos não teria acesso à educação superior, não fossem às ações afirmativas.

Fui terminar o ensino médio na cidade. Eu acho que a diferença que todo mundo senti quando sai da aldeia para uma cidade é a comunicação. Como a gente na nossa aldeia, a gente fala só a nossa língua, que é o Kaingang, a gente não se comunica em português eu tive muita dificuldade de falar o português. Então isso teve uma dificuldade que eu senti muito, quando eu fui para o ensino médio que era na cidade, então eu senti essa dificuldade de poder falar em público. Porque a gente tinha que apresentar trabalho, essas coisas assim então eu senti muita dificuldade de falar e eu acho que essa é a dificuldade que todo mundo sente na aldeia. Quando sai da aldeia e vai para uma cidade e vai não sei pra onde (pausa) é a comunicação. (Estudante Indígena – Entrevista 1)

Existem processos distintos de apropriação das linguagens das comunidades originárias, muitas pessoas somente falam em seu idioma materno e não escrevem, outros falam e escrevem; alguns entendem, mas não falam, e outros somente se comunicam em português. E isso se relaciona intimamente com o processo colonial, a escola também participa desses intentos, nas quais os/as estudantes não possuem professores e professoras habilitados/as para ensiná-los em dois idiomas e, até mesmo, os proíbem de se comunicar em suas línguas de origem. Cabe, aqui, salientar que essa observação não almeja culpabilizar o papel docente por falhas estruturais. Quando abordamos essa situação, devemos pensar em como é a formação desses profissionais e qual o papel do currículo, que mantém relações excludentes, tanto nas universidades quanto nas escolas.

Conforme afirma Collet (2011), as escolas do Serviço de Proteção ao Índio proibiam o uso das línguas nativas. A educação escolarizada se colocou como local de civilidade, igualar-se ao outro é o que é demandado. Muitos/as estudantes precisam se adequar às regras do ideal de discente, que cumpre normas, horários e

ordenamentos pré-estabelecidos. O que coloca pessoas continuamente precisando assimilar os modelos monolíngues e hegemônicos.

O uso da língua portuguesa como método de subordinação foi utilizado desde a invasão do território nacional. A identidade brasileira foi construída para o ideal do homem branco, com modos e costumes europeus que entendem que o Brasil é um país diverso, mas se identifica e reproduz o ideal evangelizador e colonizador branco. O português se faz necessário para se comunicar com o não-indígena, como também instrumento de diálogo e embate com a sociedade ocidental que, por muitos anos, foi ferramenta de aniquilação. Uma das estudantes entrevistadas narra suas vivências no secundário,

Eu, quando eu fui pra lá, fiz o primeiro ano² na cidade daí era mais tranqüilo. Tinha um professor específico na cidade que ajudava os indígenas. Pra ajudar os guris, que estavam na sala e tinham dificuldade para entender as leituras, aí o professor sempre estava junto com nós. (estudante indígena – entrevista 4)

Uma das formas de resiliência aos processos de subordinação é manter vivos os idiomas maternos. O ensino é uma das ferramentas de emancipação, se for planejado e orientado para esse fim, se em todas as instâncias for pensado de forma autônoma pelas populações indígenas e não como um projeto imposto conforme pode ser identificado na história da educação desses povos, em território nacional. São essas pessoas, protagonistas de suas histórias, que sabem suas necessidades educacionais e são elas que devem demandar suas propostas pedagógicas.

O estado deve estar atento para os processos de educação específicos, nos quais cada grupo terá suas demandas, conforme seus processos culturais, sociais, políticos, históricos e econômicos. Os Kaingang irão diferir em muitos aspectos dos Guaranis, como também dos Pataxós e de tantos outros povos. As secretarias de educação precisam estar abertas para acolher e trabalhar com cada

² A discente faz referência ao primeiro ano do Ensino Médio.

população e o significado que essas conferem ao ensino.

As escolas indígenas necessitam estar estruturadas e com condições de trabalho, para que se possam realizar Projeto Político Pedagógico próprio. O currículo dos estabelecimentos de ensino indígena deve ser emanado por essas populações, como também seus processos de ensino aprendizagem e suas metodologias. As escolas e, conseqüentemente, as instituições de ensino superior carecem formar seus professores e professoras para receber estudantes diversos, oriundos de diferentes culturas e com distintas necessidades. Esse processo só ocorrerá com políticas de estado que prevejam recursos para diferentes instâncias. As ações afirmativas não podem ser limitadas à educação, mas, sem investimentos no ensino, provavelmente, não haverá projetos qualificados. Um estudante relembra como foi sua saída da escola indígena e ingresso para não-indígena,

Senti, até por causa da cultura, tinha aulas com professores indígenas e não indígenas. Muitas vezes ficava mais a vontade com os indígenas, meus tios me davam aula. Então foi quase que um choque a mudança muito de repente, repentina assim, porque não tava preparado para ir para uma escola e ter estudantes (pausa). Hoje em dia é bem comum, hoje em dia é normal. É, faz vinte anos, era diferente, né, a gente estudava com os estudantes brancos, não-indígenas. E eu tinha muita dificuldade na fala, eu muitas vezes misturava as palavras. Sabe, eu ia chamar um colega e chamava ele em língua Kaingang. Então foi meio que (silêncio).

Essa entrevista foi permeada de silêncios, reviver, por meio das lembranças, o passado foi uma experiência sensível para o entrevistado. Outra entrevistada pouco falou de suas lembranças escolares, somente travava uma conversa quando as perguntas eram relacionadas com suas expectativas para o presente e para o futuro.

As escolas públicas não indígenas deveriam estar preparadas para receber diferentes sujeitos, mas essa, como colocam alguns indígenas, é a “escola de branco”. O espaço, o conteúdo, a metodologia e o programa refletem esta constatação. Ao abordar as vivências de diferentes etnias, algo que as aproxima é a percepção de que a educação formal não é destinada ao não-branco.

É. Daí com dez anos eu fui (pausa). Foi com dez anos? Entre oito e dez anos eu fui pra cidade, né, morar com a minha mãe. Aí que eu comecei com os estudantes não indígenas, fui crescendo ali. Naquela época não existia o bullying, mas eu fui tratado (silêncio). Assim até agradeço hoje em dia eu encontro minha professora e agradeço ela, porque meu apelido na sala de aula era fora do ar. (Estudante indígena – entrevista 2)

Em outro momento da entrevista, o discente expõe,

Minhas notas eram muito baixas, e a professora achava (pausa) Mas eu era bem pontual, frequência eu tinha, só não participava o quanto elas queriam e eu era tímido. Não conversava com muita gente.

Entrevistadora – *A escola estava preparada para receber estudantes de outras culturas? Não*

Entrevistadora – *Tu eras o único na escola? Era*

Entrevistadora- *E os teus colegas?*
E até foi difícil para conseguir uma vaga. A minha mãe, porque a mulher que ela trabalhava conversou com a diretora da escola, que eram amigas, antes de entrar nesta escola eu fui, em duas ou três. A minha mãe, né, foi em outras escolas para ver se conseguia. (Estudante indígena – entrevista 2)

De acordo com Munanga (2005), as sociedades são permeadas pelo imaginário de superioridade e inferioridade, as distintas formas de discriminação podem se manifestar em nossa sociedade pela dicotomia espacial. Não somente a barreira da comunicação, mas também a cultural. As relações humanas estão repletas de relações de poder hierarquizadas, e estas estratificações são legitimadas por teorias racistas.

A trajetória escolar de estudantes quilombolas, ingressantes no PROAaf-FURG

No século XVIII, era possível encontrar entendimentos do estado do luso em relação aos quilombos. “Em virtude disto, no mesmo momento definia o Conselho Ultramarino como quilombo qualquer grupo acima de seis escravos que estivessem arranchados e

fortificados com o intuito de defender-se” (Barcellos, Chagas, Fernandes... [et. al], 2004, p. 31). Africanos e africanas escravizadas no Brasil ocupavam territórios geralmente de difícil acesso, mesmo tendo um modelo bantu, estes espaços agregaram africanos de distintas etnias, indígenas e brancos. De acordo com Munanga (1995/1996), o vocábulo quilombo é de origem Umbuntu, a composição em território nacional possui similaridade à africana.

Os movimentos sociais que reivindicaram o fim da violência e expropriação da mão-de-obra escravizada pressionaram o governo a quebrar o pacto de silêncio quando o assunto era abolir a escravização. E, na contemporaneidade, o movimento quilombola e negro reivindicam, frequentemente, a implementação da educação escolar quilombola de forma efetiva e a discussão da história negra nas escolas do Brasil.

Através das narrativas dos sujeitos da pesquisa, é possível identificar uma parte da história das populações quilombolas brasileiras e sua trajetória pela educação escolarizada.

Uma das estudantes quilombolas entrevistadas relata:

Estudante – Lá, também fora eu, só tem mais dois, que tem ensino médio completo. Só que lá só tem uma, a mais perto é pertinho da cidade. Só tem um lá, pra toda a região ali do interior, ali, e tem muita gente sem vaga, que não consegue vaga porque é muita gente para uma escola pequena. Porque assim, tem várias escolas de ensino fundamental, mas de ensino médio só tem uma e só da cidade também.

Entrevistadora – De ensino fundamental tu estudou mais perto?

Estudante – Eu estudei, porque agora tem uma escola lá que é quilombola, né. Eu estudei pouco, estudei da quinta a oitava lá.

Entrevistadora – Nessa escola quilombola?

Estudante – Não, na escola quilombola eu não cheguei a estudar, mas no local onde construíram. E assim, o posto de saúde eles fizeram de escola e aí eu estudei lá, mas meu irmão está estudando lá e a minha sobrinha. Eu saí no último ano e no outro ano inauguraram.

Entrevistadora – E antes era um posto de saúde?
Estudante – *Era tipo uma escola improvisada sabe.*
(Estudante quilombola – entrevista 3).

A educação escolar quilombola desacomoda estruturas sociais, ao colocar que é necessária e que não está contemplada no currículo normatizado e generalista. É uma política pública afirmativa e, por intermédio de reivindicação, se constituiu uma regulamentação específica que delibera sobre o ensino quilombola. O processo de ensino em comunidades tradicionais, sejam elas quilombolas, indígenas, sejam do campo, dentre outras, não podem ser pensadas e planejadas de forma única. Essas comunidades são plurais bem como suas demandas.

A educação escolar quilombola, Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, delibera;

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
a) da memória coletiva;
b) das línguas reminiscentes;
c) dos marcos civilizatórios;
d) das práticas culturais;
e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
f) dos acervos e repertórios orais;
g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
h) da territorialidade. (BRASIL, 2012)

Conforme um estudante relata, teve sua formação básica anterior a esta resolução,

Estudante- Escola pública quando comparado com a faculdade a gente vê que está muito precária, né. Porque a maioria dos professores enchia o quadro, por exemplo, de questões e trazendo respondidas pra eles estava bom. Não era algo que procurava trazer um conhecimento maior, uma pesquisa, algo que aumentasse o conhecimento era mais na

decoreba mesmo. Então, não tem como dizer que foi bom, né.

Entrevistadora- Tu precisou parar e depois foi para o Encceja³ ou foi direto para o Encceja?

Estudante- *Desde cedo eu sempre trabalhei e ajudei em casa, sabe? Então teve anos que eu parei para trabalhar e depois eu voltava a estudar e assim foi indo. Daí eu não consegui terminar porque eu comecei a ficar velho pr'aquela determinada turma. Sabe? E aí eu resolvi terminar pelo Encceja.*

Entrevistadora- No que tu trabalhavas?

Estudante – *Eu pescava* (Estudante quilombola – entrevista 2)

A relevância de estruturar o calendário escolar e o currículo que atenda às necessidades dos/as quilombolas, para que essas pessoas não precisem abandonar a escola, é uma das prerrogativas atendidas pela educação diferenciada. A educação escolarizada no Brasil, por muitos anos, ficou limitada ao projeto hegemônico do que deveria ser qualidade no ensino e como deveriam ser as estudantes nesse sistema. É, neste contexto, que entram as ações afirmativas, as quais têm por objetivo colocar, em patamar de igualdade, grupos que estão em desigualdade social.

O ensino depositário, que reproduz somente o que está no livro, limita o saber discente à repetição e não incentiva a superação do pensar. Não é neutra a educação que utiliza como metodologia ler, repetir e decorar, como também o ensino que procura apresentar uma só história. Algumas orientações e definições reafirmam interesses de poderes constituídos.

A educação escolar quilombola pode ocorrer em escolas não-quilombolas, mas que acolham estudantes oriundos de quilombamentos. Tanto comunidades indígenas, quanto comunidades quilombolas que não utilizam línguas nativas para se comunicar têm características próprias, suas falas estão permeadas de seu pertencimento cultural e social. Este conhecimento deve estar presente no currículo.

Conforme aponta uma das discentes quilombolas entrevistada, *“Tinha professor que dava uma, duas, três matérias e outras tinham*

³ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)

matérias que faltava professor, geralmente porque ninguém queria ir para aquela escola porque era longe, assim” (entrevista 4).

Conforme o último censo 2012 sobre educação escolar, 212.987 estudantes quilombolas estão matriculados nas áreas remanescente de quilombos. Conforme dados da Fundação Cultural Palmares, são mais de 1.500 comunidades remanescentes quilombolas, certificadas no território nacional, já o Rio Grande do Sul possui 94 certificadas.

A educação básica tem, em seu currículo, um forte cunho eurocêntrico, não atende à expectativa de uma educação multicultural, percebe-se nas entrevistas que os ensinamentos apreendidos são monoculturais. O atendimento nas escolas que esses estudantes estiveram foi precarizado. Quando se identificam estes fatores, é primordial que se elaborem políticas voltadas para práticas plurais.

O Ministério da Educação precisa fazer um esforço conjunto com universidades, escolas básicas, prefeituras e órgãos que trabalhem políticas específicas para comunidades tradicionais. A carência educacional é latente na formação de profissionais capacitados para trabalhar em escolas quilombolas ou que recebam estudantes oriundos dessa cultura, o que deveria estar garantido, investir em medidas para que essa realidade do problemático ensino seja superada.

No ano de 2014, participei da divulgação do Processo Seletivo Específico para essas comunidades em Pelotas, Rio Grande do Sul. Participaram representantes quilombolas de Passo do Lourenço, Boqueirão, Potreiro Grande, Moçambique, Canguçu, Rincão da Faxina, Piratini, Vó Ernestina, Rincão do Couro e Morro Redondo. Nestes cenários, pude perceber que os movimentos quilombolas e os movimentos indígenas se fazem presentes no embate que pretende marginalizar seus direitos à educação, à terra, à sociabilidade.

Contexto das Vagas Específicas – FURG

As políticas afirmativas que têm por finalidade suprimir as desigualdades existentes em todas as áreas da sociedade.

Diante disso, Zélia Amador afirma:

Este princípio adotado pelo Estado Moderno, resulta do imperativo iluminista de que os recursos de uma Nação, não devam privilegiar este ou aquele grupo. Deste ponto de vista, qualquer interferência por parte do estado pode ser entendida como privação do livre arbítrio. Em suma privação de liberdade. Entretanto, o postulado da neutralidade estatal esvazia o princípio da igualdade formal e o torna abstrato, caso não venha acompanhado de estratégias capazes de construir a igualdade de fato. (AMADOR, 2008, p. 190)

No verão, algumas comunidades indígenas vendem artesanato na praia do Cassino, Rio Grande, esse movimento fez com que houvesse conhecimento da existência da FURG e o início da articulação para o acesso ao ensino superior. O professor Alfredo Guillermo Martin Gentini (FURG), desde 2008, esteve mobilizado, junto às lideranças indígenas, para a criação das vagas suplementares. Esses sujeitos travaram constantes diálogos com a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade para efetivação dessa política.

Seu Augusto Ópê da Silva, Kaingang, falecido em 2014, um dos principais articuladores do ingresso dessas comunidades à educação superior, entendia a educação formal como ferramenta de luta por direitos. Deixou um importante legado de luta pelas políticas públicas diferenciadas e críticas ao projeto de governo e de nação que marginalizou as populações originárias. Uma estudante relembra como o apoio dessa liderança foi primordial, para seu acesso à universidade,

E na última hora a gente conseguiu se inscrever e quem nos ajudou foi o Seu Augusto que agora não está mais lá na aldeia, né. E ele foi o que nos ajudou mais, nos apoiou, foi lá nos incentivou a fazer vestibular, junto com a Marijara também que ela trabalha lá com os indígenas. E ela fez o encaminhamento dos documentos no caso. (estudante indígena – entrevista 1)

O primeiro processo seletivo para ingresso de estudantes indígenas na FURG ocorreu no ano de 2010. Este processo foi de vagas suplementares, ou seja, é gerada uma vaga a mais por curso

para candidatos/as indígenas. A ação foi amparada pela resolução 019/2009, do Conselho Universitário (CONSUN), alterada pela Resolução 012/2010, do CONSUN, e pela Deliberação n° 160/2010, do Conselho de Ensino Pesquisa Extensão e Administração (COEPEA), de 17 de dezembro de 2010.

A Resolução n° 019/2009, do CONSUN, deliberou sobre a criação do Programa de Ação Inclusiva. A normativa previa,

Art. 5 Serão disponibilizadas cinco (05) vagas específicas a estudantes indígenas, para ingresso em cinco diferentes cursos de graduação, cuja distribuição será definida pelo COEPEA, ouvidas as comunidades indígenas e as Coordenações dos Cursos demandados (BRASIL, 2009).

De acordo com a Resolução, o PROAI tinha como objetivo ampliar o acesso aos cursos de graduação oferecidos pela FURG, incentivar o ingresso na Universidade e desenvolver ações visando apoiar a permanência. Esta normativa, além das vagas suplementares, instituiu o sistema de bonificação para estudantes de escolas públicas. O PROAI foi substituído pelo Programa de Ações Afirmativas (PROAAf), passou a oferecer 10 vagas divididas por curso e turno para estudantes indígenas. Este programa tem, por finalidade, a reserva de vagas para candidatos de escolas públicas (com recorte racial), indígenas, quilombolas e deficientes, bem como promoção do acesso e da permanência dos mesmos. Na tabela abaixo, é possível observar o histórico de cada ano, como o número de inscrições homologadas, desligamentos e os cursos elegidos. A distância é um dos fatores necessários para analisar os dados, relação à evasão. A maioria dos/das estudantes matriculados/as na FURG é oriunda do Norte do estado e, até mesmo, da região nordeste do país, o que dificulta as visitas a seus amigos/as, familiares e comunidades. Com certeza, as políticas de permanência precisam ser observadas, juntamente a esta constatação. Situação que pretendo aprofundar melhor na dissertação de mestrado.

Processo Seletivo Específico Indígena – 2010/2011/2012

Ano	Nº de inscrições homologadas ⁴	Curso	Aprovados/as ⁵	Cursando	Desligados/as
2010	16	Direito/ Manhã	4	2	2
		Medicina			
		Letras Português/Noite			
		Enfermagem			
2011	8	Ciências Biológicas Licenciatura	3	2	1
		Direito Diurno			
		Enfermagem			
		Letras Português- Noite			
2012	46	Medicina	5	4	1
		Enfermagem			
		História-Licenciatura			
		Sistema da Informação			

⁴ Dados disponíveis em: <http://www.coperve.furg.br/index.php>

⁵ Informações cedidas pela Pró- Reitoria de Graduação (PROGRAD)- FURG

Processo Seletivo Indígena – 2013/2014

Ano	Nº de inscrições homologadas	Curso	Aprovados/as	Cursando	Desligados/as
2013	44	Ciências Biológicas - Licenciatura	10	3	7 ⁶
		Direito			
		Educação Física			
		Enfermagem			
		Engenharia Civil			
		História Licenciatura			
		Geografia Licenciatura			
		Medicina			
		Pedagogia			
Psicologia					
2014	46	Medicina	10	8	2
		Enfermagem			
		Direito Diurno			
		Educação Física- Licenciatura			
		Psicologia			
		História- Licenciatura			
		Engenharia Civil			
		Tecnologia em Gestão Ambiental			
		Licenciatura em Educação do Campo ênfase em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias			
Agroecologia					

Processo Seletivo Específico Indígena – 2015/2016

Ano	Nº de inscrições Homologadas	Curso	Aprovados/as	Cursando	Desligados/as
2015	47	Enfermagem	9	5	Está informação não consta nos dados cedidos pela PROGRAD
		Direito-Diurno			
		Psicologia			
		Educação Física			
		Administração			
		Engenharia Mecânica			
		Ciências Biológicas			

⁶ Dos sete estudantes que evadiram, três fizeram, novamente, o processo seletivo, em 2014, obtendo nova matrícula em outros cursos.

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

A FURG é pioneira, no estado do Rio Grande do Sul, com políticas específicas para as comunidades quilombolas. Maria da Graça Amaral, presidente da Associação Quilombola Macanudos, Rio Grande, proeminente ativista do Movimento Negro, foi uma importante personagem para que as políticas específicas se efetivassem na FURG, juntamente com as integrantes dessa comunidade. Flavio Machado, presidente da Associação Quilombola Vila Nova de São José do Norte, assim como pessoas pertencentes a outras associações, compuseram esse luta. Esses sujeitos apontaram a necessidade do acesso à universidade, como também de que o processo contemplasse as especificidades culturais e históricas quilombolas. O Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ), como representante Ubirajara Toledo, foi apoiador e incentivador. O Programa de Extensão Comunidades FURG-COMUF e seu então coordenador, o professor Jean Baptista e os membros do programa, desenvolveram pesquisas que embasaram o relatório para geração das vagas suplementares para as Comunidades Remanescentes Quilombolas

O processo seletivo para estudantes quilombolas, gerando cinco vagas suplementares em distintos cursos da FURG, foi

aprovado, em 2012, através da deliberação nº 080, do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração – COEPEA, estabelecendo o ingresso em 2013. Sendo substituída pelo Programa de Ações Afirmativas (Resolução nº 020/2013 Conselho Universitário, CONSUN, FURG) em 2013, que deliberou a criação de 10 vagas em cursos distintos para candidatos/as oriundos/as dessas comunidades. Abaixo é possível analisar os cursos escolhidos, número de aprovados/as, matriculados/as e desligados/as. Percebe-se que a evasão de estudantes quilombolas é menor em relação aos indígenas; em uma primeira avaliação, é relevante considerar que a distância entre os Campus da FURG e, a maioria das comunidades quilombolas, é menor. Dessa forma, eles podem permanecer em seus locais de origem ou visitá-los com maior frequência.

Processo Seletivo Específico Quilombolas

	Nº de inscrições homologadas	Curso	Aprovado	Cursando	Desligados
2013	20	Direito Diurno	5	4	1
		Enfermagem			
		História Licenciatura			
		Medicina			
		Psicologia			
2014	43	Agroecologia (São Lourenço do Sul)	8	8	0
		Direito Diurno			
		Educação Física			
		Enfermagem			
		Engenharia de Alimentos			
		História Licenciatura			
		Medicina			
		Pedagogia			
Psicologia					
Tecnologia em Gestão Ambiental (São Lourenço do Sul)					
2015	48	Enfermagem	10	10	10
		Direito Diurno			
		Medicina			
		Engenharia Civil			
		Psicologia			
		Engenharia de Alimentos			
		Pedagogia Diurna			
		Ciências Contábeis			
Licenciatura em Educação no Campo/ ênfase em Ciências da					

		Natureza e Ciências Agrárias			
		Administração			
2016	35	Agroecologia- São Lourenço Do Sul	10	---	---
		Engenharia de Alimentos			
		Engenharia Mecânica			
		Ciências Contábeis			
		Direito Diurno			
		Enfermagem			
		Pedagogia (2º opção)			
		Medicina			
		Psicologia			
		Educação Física			

Considerações

A controvérsia noção de igualdade faz parte do imaginário popular. Conforme Munanga (2000) pondera, precisamos entender o que é raça no imaginário das pessoas e seu conteúdo político e ideológico. De acordo com o autor, esse conceito é determinado pelas relações sociais que as diferentes culturas elaboraram. O mito da democracia racial, ainda fortemente presente no imaginário social brasileiro, a imposição de uma única história e a supressão de outras contribuem para justificar o processo de desigualdades latentes no Brasil. Através das narrativas dos sujeitos da pesquisa, é possível identificar uma parte da história das populações quilombolas e indígenas brasileiras e suas trajetórias no ensino formal.

É perceptível que a educação diferenciada ainda tem muitos caminhos para trilhar, a fim de qualificar seus processos de ensino aprendizagem. Um dos pontos relevantes a ser percebido é que a presença de estudantes que não pertencem a grupos hegemônicos, nesse caso, indígenas e quilombolas, abala a naturalização das relações existentes no espaço educacional. Perceber que nem todos/as discentes têm as mesmas necessidades escolares é identificar, inicialmente, que os sujeitos não são iguais, independente de seu processo histórico. Posteriormente, a educação formal foi construída com a intenção de assimilar e/ou excluir determinados grupos.

No contexto das relações raciais, a educação é um privilégio e não um direito. Múltiplas são as barreiras a serem ultrapassadas pela educação formal, para reivindicar uma formação crítica e

multicultural dos sujeitos no âmbito escolar. A educação democrática não pode aceitar estruturas discriminatórias, a formação que se pretende crítica e autocrítica acerca das práticas pedagógicas avança na qualificação educacional.

Quando o conteúdo estudado não aborda a história de pertencas étnicas, sexuais, gênero ou qualquer outra especificidade, é possível perceber que o conhecimento e os espaços foram hierarquizados. Quando pessoas que não preenchem as categorias hegemônicas acessam e ocupam locais, anteriormente, privilégios de alguns, como a universidade, as estruturas entram em conflito.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Z. de D. **Os herdeiros de Ananse**: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade. Belém, 2008.

BARCELLOS, D. M.; CHAGAS, M. de F.; FERNANDES, M. B. [et al]. **Comunidade negra de Morro Alto**: historicidade, identidade e territorialidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BRASIL. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2013. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em 15 de janeiro de 2016.

_____. **Comunidades Quilombolas**. Brasília, 2016. Disponível em: < http://www.palmares.gov.br/?page_id=88> Acesso em 14 de fevereiro de 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

_____. Decreto Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003. Brasília, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm> Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

_____. DELIBERAÇÃO Nº 080/2012 Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração em 23 de novembro de 2012. Rio Grande, 2012. Disponível em: < <http://www.conselhos.furg.br/convert.php?arquivo=delibera/coepea/08012.htm>> Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

_____. Deliberação nº 160/2010 Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração em 17 de dezembro de 2010. Rio Grande, 2010. Disponível em: < <http://www.conselhos.furg.br/convert.php?arquivo=delibera/coepea/16010.htm>> Acesso em 13 de janeiro de 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em

09 de fevereiro de 2016.

_____. Resolução nº 012/2010 Conselho Universitário em 16 de julho de 2010. Rio Grande, 2010. Disponível em:<<http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01210.htm>> Acesso em 12 de janeiro de 2016.

_____. Resolução nº 019/2009 Conselho Universitário em 14 de agosto de 2009. Rio Grande, 2009. Disponível em:<<http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>> Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

_____. Resolução nº 020/2013 Conselho Universitário em 22 de novembro de 2013. Rio Grande, 2013. Disponível em:<<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/02013.htm>> Acesso em 09 de janeiro de 2016.

_____. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, Brasília, 2012. Disponível em:<<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>> Acesso em 14 de janeiro de 2016.

COLLET, C. L. G. **Oralidade e escrita entre os Bakairi**: Xamanismo e resistência. Disponível em:<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307392702_ARQ_UIVO_Artigolusoafrofinal.pdf> Acesso em 15 de janeiro de 2015.

DELGADO, L. de A. N. **História Oral - memória, tempo e identidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

MIRANDA, S. A. de. **Diversidade e ações afirmativas**: combatendo as desigualdades sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MUNANGA, K. Org. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo e etnia. In. **Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói, EdUFF, 2000.

SILVA, R. H. D. da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa. In: **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu, setembro de 1999. Disponível em:<http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_07_ROSA_HELENA_DI_AS_DA_SILVA.pdf> Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

GRUPO DE PESQUISA SEXUALIDADE E ESCOLA – GESE: construindo ações para a equidade

Paula Regina Costa Ribeiro^{*}
Joanalira Corpes Magalhães^{**}

A Universidade Federal do Rio Grande – FURG – é uma das cinco universidades federais do estado do Rio Grande do Sul. Desde o ano de 1969, vem realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando buscar a educação em sua plenitude, despertando a criatividade e o espírito crítico e propiciando os conhecimentos necessários à transformação social; formar mulheres e homens cultural, social e tecnicamente capazes e promover a integração harmônica entre o ser humano e o meio ambiente.

O Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), imbuído

^{*} Doutora em Educação em Ciências, pelo PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Associação Ampla FURG, UFRGS E UFSM. Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS e graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado na FURG. Atualmente, é Professora Adjunta do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora do PPG Educação em Ciências: química da vida e da saúde (FURG) e do PPG Educação (FURG). Pesquisadora do grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola-FURG.

^{**} Possui graduação em Ciências – Licenciatura Plena em Biologia, pela Universidade Federal do Rio Grande (1985), mestrado em Biociências (Zoologia), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991) e doutorado em Ciências Biológicas (Bioquímica), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Atualmente, é professora Associada IV do Instituto de Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, do Pós-Graduação Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM) e do Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Tem experiência na área de Ensino de Ciências e Biologia. Coordena o Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática – Ceamecim – que tem suas ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas às áreas de ciências, biologia, matemática, química, física. Coordena o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, atuando, principalmente, nos seguintes temas: corpos, gêneros e sexualidades. Bolsista produtividade 1D do CNPq.

destes pressupostos, tem buscado, ao longo dos seus quatorze anos de atuação, nas diversas atividades que promove, problematizar as desigualdades de gênero e sexuais, estimular o espírito crítico, a curiosidade, a criatividade, valorizar o convívio social e o pluralismo, contribuindo para a inserção no mundo social de mulheres e homens. Ao longo de seu percurso, buscou, através de suas ações, investigar e questionar as assimetrias sociais em decorrência das configurações assumidas pelos gêneros, pelas classes, pelas raças/etnias e pelas identidades sexuais.

O GESE, baseado na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tem buscado abordar os gêneros, as sexualidades e os corpos como ferramentas conceituais, políticas e pedagógicas, colocando em xeque, por meio da elaboração e implementação de projetos, pesquisas, publicações, entre outras ações, algumas formas de organização social, hierarquias e desigualdades.

Assim, este texto tem como objetivo apresentar a trajetória percorrida pelo GESE, na qual o grupo buscou promover ações que visam à promoção de uma educação para a sexualidade em diferentes espaços sociais – escola, universidade, mídia –, ao combate ao sexismo, ao racismo, à misoginia, à homo, à trans e lesbofobia, entre outras manifestações de preconceito e discriminação.

Assim, cada ação realizada pelo grupo constitui-se como uma estratégia que pode contribuir para a minimização dos binarismos (homem/mulher, rico/pobre, saudável/doente, negro/branco, certo/errado, normal/anormal, heterossexual/homossexual, entre outras), dos estigmas, das representações e dos preconceitos atribuídos aos sujeitos.

Desde o ano de 2002, são oferecidos aos/às profissionais da educação da região sul do estado do Rio Grande do Sul e acadêmicos/as das universidades cursos de extensão e palestras, a fim de possibilitar que as questões de corpos, gêneros e sexualidades possam ser discutidas no espaço escolar.

Neste caminho, o GESE promoveu o curso *Sexualidade e Escola: discutindo a diversidade sexual, o enfrentamento ao sexismo e à homofobia* para profissionais da educação que atuavam na Rede Pública de Educação Básica de dez municípios da região sul, do estado do Rio Grande do Sul – Rio Grande, São José do Norte, São

Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar, Chuí, Canguçu, Jaguarão, Bagé, Santo Antônio da Patrulha e Uruguaiana. O projeto, financiado pelo MEC, teve como objetivo construir conhecimentos sobre a promoção, o respeito e a valorização da diversidade sexual, da orientação sexual e de identidade de gênero, colaborando com o enfrentamento à violência sexista e homofóbica nas escolas.

Desde o ano de 2009, temos oferecido o *Curso de Aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola – GDE*, através da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Trata-se de um curso a distância (semi-presencial), via plataforma Moodle, e foi desenvolvido nos seguintes Polos da UAB: São José do Norte, São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar, Mostardas, Esteio, Santo Antônio da Patrulha, Sapiranga, Herval e Cachoeira do Sul. O curso foi organizado em cinco módulos à distância. Em cada módulo tínhamos a proposta de estudar, discutir e analisar as temáticas de gênero e diversidade na escola. As atividades do curso foram elaboradas de forma a possibilitar discussões, problematizações e apropriações de conhecimentos teórico-práticos acerca dessas temáticas. Além disso, os/as participantes desenvolviam ações de intervenção nas escolas em que atuavam, as quais tinham, como objetivo, a promoção do debate das questões de gênero, raça/etnia, sexualidades, diversidades com os/as estudantes.

Ofertar cursos de formação continuada na modalidade a distância tem nos possibilitado ampliar ações e borrar fronteiras geográficas. As interações realizadas com os/as profissionais da educação dos municípios Polo UAB/FURG, por intermédio dos espaços de debates criados, permite o compartilhar de saberes e experiências. Além disso, o Projeto Político Pedagógico da FURG destaca a importância da formação profissional voltada para a sociedade globalizada em que a comunicação e a informação não se apresentam de forma linear, mas de forma plural, múltipla e complexa, inscritas em redes e conexões, tendo sua responsabilidade e compromisso social ampliados. Sob essa perspectiva, o GESE está atento a processos que contribuam na formação de profissionais comprometidos com os desafios e exigências deste novo tempo.

Em meio a esses cursos de formação, no ano de 2012, dando continuidade à proposta de enveredar por outros caminhos que potencializassem a formação de profissionais da educação nesse

campo da educação para a sexualidade, emergiu a proposta de criação da disciplina *Gêneros e Sexualidades nos Espaços Educativos*, a qual é ofertada a todos os cursos de graduação da FURG. Ela vem sendo desenvolvida com a carga horária de três horas/aula, 45 créditos, na modalidade optativa para os cursos que já fizeram suas reformulações curriculares e inseriram essa disciplina na grade de ofertas de disciplinas optativas. Já os cursos que ainda não fizeram ou que não apresentaram interesse em inserir essas discussões na grade curricular, os/as alunos/as podem cursar a disciplina por meio da solicitação de matrícula complementar.

A disciplina tem como proposta: a discussão e análise de temáticas a respeito das questões dos corpos, gêneros e sexualidades na contemporaneidade, enfocando o ensino e aprendizagem dessas questões nos diversos espaços educativos e a análise do processo de produção dessas temáticas nas distintas instâncias sociais e pedagogias culturais. Para tanto, essas problematizações estão organizadas a partir de quatro eixos temáticos – diversidade, corpos, gêneros e sexualidades. As discussões em torno desses eixos têm se estabelecido por meio das aulas presenciais e, também, através dos espaços virtuais, os quais têm se apresentado como potentes estratégias para o processo de aprendizagem, ampliação e aprofundamento dos debates. Nesses espaços – presencial e virtual – discutimos as dúvidas, sugerimos materiais, compartilhamos experiências vividas em diferentes instâncias, como família, universidade, mídia, grupo de amigos/as, entre outras, a respeito das temáticas desenvolvidas. Na disciplina, deixamo-nos levar pelas vivências, anseios e desejos dos/as alunos/as que participam da mesma, construindo, assim, uma experiência pedagógica, de forma a possibilitar que assuntos que estão na ordem do discurso, como, por exemplo, a lei Maria da Penha, cotas para ingresso na universidade, as normativas para a utilização do nome social, as mudanças e intervenções corporais, como tatuagens, *piercing*, *branding*, o abuso e a violência sexual, a homofobia, o *sexting*, entre outros temas, emergissem nas discussões propostas. Desta forma, a cada oferta da disciplina, outros olhares, outros sujeitos, outras histórias, outras narrativas têm sido produzidas, possibilitando repensarmos, desestabilizarmos e borrararmos algumas fronteiras instituídas e discursos naturalizados – a masculinidade, a heterossexualidade, a

heteronormatividade, a criança inocente e assexuada, o/a adolescente com a sexualidade aflorada, a família nuclear, entre tantos outros presentes na sociedade – possibilitando que os/as acadêmicos/as façam o contraponto, reflitam e discutam tais questões.

Ao longo dos anos, o GESE teve a preocupação de produzir alguns materiais-livros, DVD, revista – que pudessem subsidiar a prática pedagógica de profissionais da educação e dos interessados/as em discutir temáticas que trazem à tona temas contemporâneos como novas configurações familiares, diversidade sexual e de gênero, cidadania LGBT, entre outras. Neste processo, foram publicados os seguintes livros: *Corpos, gêneros e sexualidade: Questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Pedagógico Anos Iniciais* (RIBEIRO, 2013); *Corpos, gêneros e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Pedagógico Anos Finais* (RIBEIRO; QUADRADO, 2013); *Sexualidade e Escola: Compartilhando saberes e experiências* (SILVA et al., 2013); *Educação e sexualidade: Identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, homofobia, AIDS...* (RIBEIRO et al., 2012); *Gênero e diversidade na escola: saberes em diálogo na educação a distância* (RIBEIRO; COSTA; BARROS, 2012), *Caderno Pedagógico Educação para a Sexualidade* (MAGALHÃES; RIBEIRO, 2014) e *Atravessamentos de gênero, corpos e sexualidades: linguagens, apelos, desejos, possibilidades e desafios...* (RIBEIRO, SILVA E TEIXEIRA, 2016).

Também foram produzidos três livros de literatura infanto-juvenil, denominados: *Sexualidade papo de criança na escolar? Sim!!!* (RIBEIRO; RIZZA, 2013), *Te encontrei: Onde a gurizada se encontra* (QUADRADO; MAGALHÃES, 2013) e *Histórias de Maria: escola* (RIBEIRO, MAGALHÃES e RIZZA, 2016). Os livros *Sexualidade papo de criança na escolar? Sim!!!* E *Histórias de Maria* foram escritos para as crianças que estão cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental e o *Te encontrei* para os/as adolescentes que estão cursando a Educação Básica, pois acreditávamos que, ao discutirmos essas temáticas, estaremos possibilitando outras formas de pensar e agir na sociedade contemporânea.

Além dos livros, o GESE também produziu uma mídia, o dvd *Sexualidade tá ligado?! (disponível no site*

www.sexualidadeescola.furg.br), que se destina ao público adolescente e que tem como objetivo discutir as questões de corpos, gêneros e sexualidades, através de seu conteúdo constituído por um glossário, um quiz, curiosidades e cenas da escola (dois vídeos de, aproximadamente, três minutos, sendo um vídeo sobre gravidez na adolescência e outro sobre uma menina lésbica na escola).

Outro material produzido é a revista de divulgação científica intitulada *Diversidade e Educação* (www.revistadiversidadeeducacao.furg.br). É uma revista semestral que publica artigos e relatos de experiências educativas nas temáticas de corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais, além de resenhas de livros e sinopses de filmes. A revista caracteriza-se pelo enfoque em textos que tratem dessas temáticas no espaço escolar e em outros espaços educativos, e tem, como público-alvo, estudantes, profissionais da educação, pesquisadores/as da área da educação, além do público interessado na área em geral. A revista está organizada em cinco seções: a *Seção Entrevista* apresenta uma conversa com pesquisadores/as convidados/as pelo GESE para dialogar sobre questões que perpassem a discussão das temáticas propostas na revista; *Seção Histórias de Maria* apresenta a personagem Maria, uma menina que relata seu cotidiano e seus olhares sobre a diversidade em diferentes espaços; *Seção Diversidade Em Debate* objetiva apresentar discussões teóricas acerca das temáticas propostas no escopo da revista e o campo da Educação; *Seção Cotidiano Da Escola* são publicados relatos de experiências de profissionais da educação, apresentando ações em diferentes espaços educativos com as temáticas relacionadas ao escopo da revista; *Seção Espaços Educativos* são publicados textos que relatem as potencialidades pedagógicas de algum artefato cultural (revista, filme, desenho animado, entre outros), no que tange à discussão dos corpos, dos gêneros, das sexualidades e das relações étnico-raciais; e a *Seção Artefatos Culturais* em que são divulgadas resenhas de filmes e livros que tratem das temáticas que perpassam a discussão dos corpos, dos gêneros, das sexualidades e das relações étnico-raciais.

Nessa trajetória marcada por ações que visam a promoção desses debates nas diversas instâncias sociais e educativas, no ano de 2013, lançamos a *Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de*

Gênero no contexto do projeto intitulado Observatório Brasileiro de Políticas Públicas de Promoção de Equidade de Gênero e Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) em Educação (projeto com apoio do CNPQ). A mostra busca eleger as produções com as temáticas de diversidade sexual e de gênero que mais se destacaram nos diversos sistemas de ensino do município do Rio Grande - Anos Iniciais (4º e 5º ano) do Ensino Fundamental, Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e universidade. A Mostra Cultural foi pensada como uma maneira de trazer à tona as temáticas relacionadas ao gênero e à sexualidade e possibilitar que as mesmas fossem trabalhadas pelos/as professores/as em sala de aula. Afinal, sabemos que essas temáticas ainda são pouco trabalhadas em diversas instituições de ensino e há uma certa resistência ao se pensar sobre essas temáticas.

A proposta do GESE, através da mostra, é contribuir com a promoção da equidade de gênero e a cidadania da população LGBT, através da produção e difusão de informações importantes à comunidade sobre as questões relativas aos gêneros e às sexualidades. Além de promover discussões acerca dessas questões na luta pela minimização das representações e preconceitos atribuídos às mulheres e aos sujeitos LGBT na atualidade. As produções submetidas à Mostra estão relacionadas com alguma das temáticas: combate à violência contra mulheres e homens; enfrentamento à homofobia; promoção da equidade de gênero; promoção da cidadania LGBT; igualdade de direitos entre homens e mulheres; discriminação e prevenção ao HIV/Aids e drogas. A partir das produções dos/as alunos/as, a cada edição, é elaborado um livro que reúne todos os trabalhos enviados para a Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero. O mesmo é distribuído para as escolas, a fim de incitar os/as professores/as a trabalharem os assuntos sugeridos como temática para a realização dos trabalhos, além de incentivar a participação dos/as alunos/as nas próximas edições da Mostra Cultural e dar visibilidade às produções já realizadas.

Nas três edições realizadas na Mostra, foram enviados um total de 708 trabalhos. Dentre essas produções, 382 eram desenhos, 150 poesias e 176 slogans.

A Mostra Cultural teve uma repercussão junto a outras

instituições. Em 2015, realizamos parceria com a Universidade Federal de Lavras (Ufla), através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Pedagogia, e do Grupo de Pesquisa Relações entre a Filosofia e a Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade, ambos da mencionada universidade. A Mostra UFla teve como objetivo contribuir com ações para o enfrentamento à violência e à exploração sexual de crianças e adolescentes. Em 2016, a Mostra será realizada em parceria com a Coordenadoria Municipal da Mulher de Bagé.

No ano de 2015, implementamos o Videocurso *Educação para a Sexualidade: dos currículos escolares aos espaços educativos*, sendo este uma nova estratégia que estamos desenvolvendo. O Video curso tem como objetivo contribuir para a formação de profissionais da educação, por meio de videoaulas que abordam temáticas de corpos, gêneros e sexualidades nas escolas e nos diversos espaços educativos. O Videocurso está organizado em dez (10) videoaulas que tratam de temáticas, tais como: os gêneros, as sexualidades, sexting, aids, mídia, violência sexista e homofóbica, entre outros temas. As videoaulas são intituladas: Educação para a sexualidade: apontamentos sobre a história e definições; Identidade e diferença: potencialidades para o debate da diversidade; Identidades de gênero: masculinidades, feminilidades e suas múltiplas possibilidades; Identidades sexuais: refletindo sobre diferentes posições de sujeito; Violência de gênero: sexismo e homofobia em destaque; Corpos em Foco: marcadores, inscrições, subjetivações; Aids: entendimentos e atualizações; Sexting: possibilidade e discussões; Sexualidades, gêneros e mídias: discutindo os artefatos culturais como espaços educativos e Currículo, PPP e educação para a sexualidade: articulações possíveis.

As ações apresentadas nessa escrita constituem a trajetória realizada pelo GESE até o presente momento. O ponto final desse texto não demarca o fim dessa caminhada, mas abre reticências para outros desafios, nesse processo de (re)pensar, (re)construir, ...

Adoro reticências... aqueles três pontos
que insistem em dizer
que nada está fechado, que nada acabou,
que algo está por vir!

A vida se faz assim!
Nada pronto, nada definido, tudo sempre
em construção...
Tudo ainda por se dizer...
Nascendo...
Brotando...
Sublimando...
Vivo assim...
Numa eterna reticência...
Para que colocar ponto final?
O que seria de nós sem a expectativa da
continuação?

(Nilson Furtado)

REFERÊNCIAS

- QUADRADO, R. P.; MAGALHÃES, J. C. (Org.). **Teencontri**: onde a gurizada se encontra. 2. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. 86 p.
- RIBEIRO, P. R. C. *et al.* **Educação e sexualidade**: Identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, homofobia, AIDS... Rio Grande: Editora da FURG, 2006.
- RIBEIRO, P. R.; COSTA, A. L.; BARROS, S. da C. de. **Gênero e diversidade na escola**: saberes em diálogo na educação a distância. Rio Grande: Editora da FURG, 2012.
- RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. **Corpos, gêneros e sexualidade**: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. (Caderno pedagógico - Anos finais).
- RIBEIRO, P. R. C. **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. (Caderno pedagógico - Anos iniciais).
- RIBEIRO, P. R. C.; RIZZA, J. L. **Sexualidade**: papo de criança na escola? Sim!!!. Rio Grande: Ed. Universidade Federal do Rio Grande, 2013. p. 45.
- REVISTA, 2014. Disponível em: www.revistadiversidadeeducacao.furg.br. Acesso em: 14 de setembro de 2015.
- Sexualidade tá ligado?! Disponível em: www.sexualidadeescola.furg.br. Acesso em: 14 de setembro de 2015.

NÓS DO SUL LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO

*Márcio Rodrigo Vale Caetano**



Tomando como referência as perspectivas culturais feministas, decoloniais e queer, o **Nós do Sul Laboratório de Estudos e Pesquisas Sobre Currículo** tem por objetivo problematizar e

* Um dos líderes do *Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Currículo*, graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com mestrado e doutorado em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Como parte dos estudos de pós-graduação, realizou estágio no “Programa de Estudos Feministas” do “Centro de Investigações Interdisciplinares em Ciências y Humanidades” da “Universidad Nacional Autónoma de México (CEIICH- UNAM)”. Paralelo ao magistério, atuou em organizações de direitos humanos LGBT, coordenando projetos de pesquisas e de formação continuada com docentes, profissionais da saúde, gestores/as públicos/as e ativistas dos movimentos sociais LGBT e Aids. Professor de Políticas Públicas da Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

interpelar o conhecimento e seus efeitos na produção das diferenças sociais, culturais, econômicas e educacionais. Com isso, buscamos examinar os currículos, entendendo-os, mais amplamente, como tecnologias pedagógicas que objetivam educar os sujeitos para projetos de sociedade. Os movimentos populares/grupos sociais identitários, as políticas públicas, as invenções de si e do outro, em suas tensões e acordos, são temas privilegiados de nosso interesse investigativo e extensionista.

Linhas de atuação

Políticas Públicas, Formação Docente e Currículo

A partir das políticas públicas e da formação docente essa linha se interessa em investigar e interpelar os discursos que regulam e produzem efeitos nos currículos. Para tanto, as tensões e subversões dos sujeitos da ação educativa frente às produções modulares proporcionadas com a escola e a universidade são temas privilegiados de nosso interesse.

Perspectivas Feministas de Estudos e Investigações em Educação

Tomando como referência as Perspectivas Feministas essa linha tem por objetivo problematizar as verdades sobre gênero e sexualidade em suas articulações com raça, etnia, classe, religião, geração, etc. Ao interrogar essas verdades buscamos questionar os discursos que regulam corporalidades e produzem assimetrias e tensões nos currículos escolares e, mais amplamente, nas instâncias educativas da sociedade.

Teoria Queer e Estudos da população Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti e Transexual

Considerando as contribuições da Teoria Queer e dos Estudos Lésbicos, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, essa linha tem por objetivo interrogar as identidades sexuais dissidentes em seus arranjos com outros marcadores identitários, ao tempo que questiona as redes de violação de direitos humanos e de cidadania submetidas às instâncias sociais e políticas.

Pedagogias e Modos de Produção das Infâncias

A linha de pesquisa Pedagogias e modos de produção da infância investigam, a partir da perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais e Feministas, a produção das identidades das crianças na contemporaneidade. Para tanto, examina as diversas instâncias e práticas educativas implicadas na produção de diferentes concepções de infância ao longo da História das sociedades ocidentais.



Projetos em execução

As identidades político-sexuais: acordos e tensões nos currículos escolares

Com os recursos biotecnológicos, fomos apresentados a vários estilos de vida que nos possibilitaram ampliar nossas experiências, corporalidades e, por vez, identidades. Dialogando com os Estudos Culturais, propomo-nos a investigar os discursos sobre gênero,

sexualidade e seus desdobramentos com classe e raça que produziram corporalidades/identidades e interpelaram, com seus interesses, os currículos em escolas da educação básica do sudeste do Rio Grande do Sul. Para tanto, essa investigação se desenvolverá com professores/as que participaram de cursos de formação continuada nas temáticas gênero e sexualidade, ofertados pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), entre os anos de 2006-2013. A produção de dados ocorrerá a partir de três abordagens metodológicas: a aplicação de entrevistas analíticas e a execução de grupos focais e análises de documentos. Com os dados, buscaremos os modos como as identidades (gêneros/sexuais, raças/etnias, classes e profissionais) produziram tensões e acordos nos currículos. Esperamos que as análises produzidas auxiliem nas práticas de enfrentamento ao sexismo, à homofobia e ao racismo nas escolas e, mais amplamente, nas políticas de educação dos municípios investigados. Temos a expectativa de contribuir para a consolidação do Laboratório Nós do Sul de Estudos e Pesquisas em Currículo, viabilizando, assim, a produção e o intercâmbio científico, acenando à possibilidade de ampliação dessa experiência em outros contextos nacionais e internacionais.

Ser criança na sociedade de consumidores: problematizações e desafios à formação docente

A participação das crianças na cultura de consumo suscita instigantes possibilidades de estudo e pesquisa nos campos da Educação e da Pedagogia, no sentido de problematizar, conceituar e propor perspectivas teóricas para pensar a formação docente e as propostas de educação das infâncias que se materializam nos espaços escolares. Os trabalhos de importantes analistas sociais, como Bauman (2001, 2007, 2008) e Lipovetsky (2009, 2011), enfatizam a centralidade que o consumo assume nas sociedades atuais, problematizando os efeitos dessa condição para a produção das identidades, das formas de convívio humano e dos desígnios da educação. Esses efeitos são sentidos também nas escolas, que são desafiadas a acolher crianças constituídas por novas formas de sociabilidade. É sobre essa infância, cujos interesses e preferências vêm sendo forjados pela cultura do consumo, que, enquanto

pedagogos e pesquisadores da educação, devemos mobilizar nossos esforços investigativos. Partindo desses entendimentos, a presente proposta tem como objetivo investigar os efeitos da cultura de consumo na constituição das infâncias contemporâneas. A principal orientação metodológica da investigação caracteriza-se pela inserção etnográfica das pesquisadoras no contexto escolar, possibilitando a realização de observações das interações das crianças *in loco* e a conversa acerca das práticas de consumo que compartilham. A pesquisa será realizada com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município do Rio Grande. A partir da abordagem metodológica proposta, pretende-se realizar uma pesquisa com foco nas vozes das crianças, problematizando a perspectiva adultocêntrica, isto é, centrada no ponto de vista adulto, que orienta, em grande medida, os quadros interpretativos das pesquisas realizadas sobre as crianças.

Infância, cultura e consumo: o que dizem as crianças sobre essa relação?

O presente projeto de pesquisa intenta problematizar, discutir e investigar a relação estabelecida entre infâncias, consumo e cultura na contemporaneidade, levando em consideração as opiniões e as falas das crianças, sujeitos desse processo de estudo e investigação. O estudo visa a realização de alguns encontros, por meio de grupos focais, com crianças compreendidas na faixa etária entre 7 e 9 anos de idade, de escolas públicas do município de Rio Grande. Esses grupos focais, que também poderão ser compreendidos como Intervenções Pedagógicas em algumas escolas da região, irão propor debates, conversas, produção de materiais com as crianças sobre o tema cultura e consumo. Inicialmente pretende-se ampliar o debate sobre esses temas no Grupo de Pesquisa, inclusive tendo como uma de suas etapas, o estudo minucioso sobre a metodologia a ser empregada em pesquisa com crianças, como é o caso desta. Após a realização da pesquisa e sua coleta de dados, os mesmos serão analisados, com o propósito de poder suscitar outros discursos, outras compreensões, outras formas de inteligibilidade sobre os processos sociais e culturais que permeiam as crianças, suas infâncias, seus modos de vida, suas aprendizagens. Pretende-se

analisar, a partir das falas das crianças sobre os temas cultura e consumo, que discursos estão contidos nos mesmos, que compreensões essas crianças têm sobre suas vidas envoltas a pedagogias e instâncias sociais e culturais, tais como a mídia, a publicidade, o consumo. Por fim, além de provocar indagações e questionamentos aos alunos dos cursos de graduação da formação de professores sobre as infâncias atravessadas por questões eminentes à contemporaneidade e considerar traçados e marcas culturais, históricas e sociais na composição das infâncias contemporâneas e a sua emergente e necessária articulação com o campo da formação de professores da atualidade é intenção da pesquisa investigar o exercício de pedagogias culturais na produção de marcadores identitários disseminados para as infâncias da contemporaneidade.

As infâncias do contemporâneo na formação de professores da atualidade

O presente projeto de pesquisa é integrante da Proposta de Trabalho intitulada Infâncias do Contemporâneo e Formação de Professores: indagações, provocações e aproximações necessárias, a qual vislumbra as diferentes atividades e ações pedagógicas a serem desenvolvidas na articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Universidade. Para tanto, como intenção maior dessa Proposta de Trabalho, busca-se problematizar, discutir e investigar alguns discursos que vêm sendo produzidos, nomeados e endereçados sobre as Infâncias do Contemporâneo na Formação de Professores. Tendo este tema como primordial recorte e o campo da Didática como alicerce epistemológico no que tange à formação de professores, no que diz respeito à pesquisa, intento coletar e analisar discursos comumente visibilizados e pronunciados no espectro social acerca das infâncias, tanto nos currículos oficiais dos cursos de formação de professores com os quais trabalharei, como também nos depoimentos dos graduandos das licenciaturas de diferentes períodos da sua formação. De um modo especial, pretendo dar visibilidade nesses discursos produzidos e coletados nos currículos e nos depoimentos dos/as graduandos/as, aqueles que se referem às temáticas emergentes da minha pesquisa de Doutorado, sejam elas consumo, sejam erotização infantil. Tudo isso no intuito de

estabelecer um diálogo entre essa pesquisa que desenvolverei dentro do campo da Didática nesses três anos de atuação inicial na Universidade, na formação de professores, com as pesquisas que já venho desenvolvendo no âmbito da pós-graduação em nível de Doutorado, no PPGEDU/FACED/UFRGS, dentro dos estudos sobre Infância, Gênero, Sexualidades. Sabemos que a articulação e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental na formação de professores, pois, além de consagrar o princípio da autonomia universitária previsto nos regimentos legais, posicionam-se como pilares para uma formação inicial, permanente e continuada.

Centro brasileiro de memória dos movimentos sociais de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (lgbt)

O Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Currículos tem buscado problematizar as desigualdades e os marcadores sociais produtores de diferenças. Suas atividades valorizam o convívio e o pluralismo epistemológico de modo a atender as complexidades que envolvem suas ações e parcerias. Nesta direção, o Centro Brasileiro de Memória dos Movimentos Sociais de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG –, em parceria com o Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares (UEPB), Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (UFES), Núcleo de Pesquisa em Sexualidade (UFES) e Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), tem como objetivo: ser um espaço de mobilização, formação, identificação, sistematização, guarda, análise e difusão de registros da população LGBT, por meio de seu portal e de ações, para/entre sujeitos interessados na cidadania LGBT e nas políticas públicas de enfrentamento à homofobia, sobretudo, aquelas desenvolvidas na educação. Referenciado nos Estudos Culturais, as ações do Centro estão fundamentadas em posicionamentos que entendem as sexualidades como construções históricas, sociais e culturais, relacionadas às estratégias de controle sobre as corporalidades dos sujeitos. Dadas as imbricações que afetam os movimentos sociais LGBT e suas memórias, esperamos contribuir com este projeto extensionista, com informações à comunidade

científica, ao ativismo e aos/às gestores/as de políticas públicas sobre os movimentos sociais LGBT, suas ações históricas de incidência política e promoção de cidadania e enfrentamento à homofobia, de modo a fortalecer as redes político-sociais de ampliação e aprimoramento da democracia.

Envolvidas/os

- Aline de Freitas Eslabão
- Claudia Penalvo
- Cynthia Castiel Menda
- Dinah Quesada Beck
- Emanuele Delgado Olivera
- Joice Araújo Esperança
- Juliana Silveira Oliveira
- Luiz Osmar Mendes
- Marcio Rodrigo Vale Caetano
- Marlon Silveira da Silva
- Simone Barreto Anadon
- Soledad Bech Gaivizzo
- Talita Gonçalves Medeiros
- Treyce Ellen Silva Goulart
- Jimena de Garay Hernández

COM A PALAVRA O COLETIVO CAMALEÃO

A Universidade Federal do Rio Grande é sinônimo de referência nas questões que abrangem diversidade sexual e gênero, trazendo pautas relacionadas ao tema em projetos e eventos promovidos dentro do espaço “universidade”. Destaca-se, principalmente, o apoio em situações de extrema importância, tais como a inclusão do nome social das pessoas trans, demonstrando a responsabilidade social e respeito com todas e todos que integram a comunidade LGBT, sendo a terceira universidade do Brasil a aderir esta prática. Encontrar segurança no diálogo com a universidade garante o mínimo às pessoas, no que se refere ao reconhecimento da nossa existência e assistência para uma formação ainda mais íntegra, abrangente e diversa.

A sociedade como um todo possui enraizadas práticas tradicionalmente machistas, racistas e LGBTfóbicas, o número de casos dessas violências são mostrados em pesquisas realizadas – mesmo que em número escasso – em nível nacional e mundial. Os mais atingidos por essas violências são, principalmente, as pessoas trans, negros, negras e mulheres, que já são historicamente marginalizadas, excluídas do acesso aos direitos básicos (saúde, segurança e educação) e obrigadas a sujeitarem-se a trabalhos desumanos para sobreviver. Esses fatos são visivelmente associados às estatísticas da ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil), que apontam que noventa por cento da população travesti e transexual é empurrada para a prostituição. A violência que atinge esses grupos é velada por uma mídia igualmente preconceituosa e conceituosa com essas pessoas, que, por vezes, sequer servem de estatística.

Os poucos dados a respeito da real situação da população LGBT, com foco na população travesti e transexual, são alarmantes. Um estudo realizado pela Editora Abril, em junho de 2015, constatou

que o Brasil é o primeiro País na lista dos países que mais mata a população T no mundo. Pode-se relacionar este dado à presença de uma educação excludente, como já mencionado, que não tem interesse em propor práticas que visem ao respeito, à diversidade desde a infância. E, quando da existência de propostas para estas práticas, estas são rejeitadas por uma bancada de vereadores, deputados e senadores extremamente conservadora e preconceituosa.

Frente a tanta violência infringida contra a população LGBT, grupos procuram organizar-se com fins de fazer reconhecer estas pautas e lutar conjuntamente por elas. O Coletivo Camaleão, presente na FURG, adentra, nesta temática, com o propósito de garantir os mínimos direitos que nos cabem como população LGBT e que historicamente nos são negados, lutando para que haja ainda mais avanços nas questões por nós pertinentes, visando à ocupação de mais espaços dentro e fora da universidade, encontrando, na maioria das vezes, suporte e alicerce da instituição de ensino FURG, para a realização de nossos projetos.

Além da conquista do uso do nome social para pessoas transexuais na universidade, outra conquista batalhada pelo Coletivo diz respeito à realização, em 2015, do Encontro Regional em Universidade de Diversidade Sexual e de Gênero e do II Pré-Encontro Nacional em Universidade de Diversidade Sexual e de Gênero na Universidade Federal do Rio Grande. Compreendemos que o preparo para esses eventos e a execução deles em si foi de extrema importância para os componentes do coletivo e comunidade em geral. Durante os dois encontros, a realização de mesas de debate, oficinas e grupos de discussão promoveu a integração, formação e troca de conhecimento mútuo entre todas e todos os participantes; e não só destes, já que a existência destes espaços promoveu diálogos para além da universidade e das salas de aula.

O passo inicial para tentar diminuir os casos de violência e aumentar a visibilidade da população LGBT é garantir que haja espaços para discussão dessas pautas, não só dentro da universidade, mas em todos os espaços que ocupamos. O Coletivo Camaleão procura trabalhar para as vozes serem ouvidas e para, cada vez mais, a população em geral ter a possibilidade de estar em espaços de luta, diálogo e formação de opinião.

DEPOIMENTOS DO DIRETÓRIO CENTRAL DE ESTUDANTES DA FURG

Ao longo da última década, as denominadas políticas afirmativas foram implementadas e atingiram grande número de beneficiados no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande. É inegável que viabilizaram a entrada de inúmeros grupos até então muito minoritários nos ambientes do ensino superior em nosso país, possibilitando a ascensão acadêmica e, até mesmo, econômica desses estratos de nossa sociedade.

O grande desafio atual é o fortalecimento do ensino básico, medida imprescindível ao sucesso das políticas afirmativas, para que seus beneficiados possuam menores dificuldades acadêmicas após sua entrada na Universidade, e para que se consolide o objetivo inicial do programa, qual seja o de constituir-se como medida temporária, até que se criem as condições estruturais de qualidade mínima e abrangente do ensino básico.

Da mesma forma, também emerge como grande incitação, a necessidade de incluir, de maneira mais concreta, nas políticas afirmativas, o foco no indivíduo e na meritocracia proveniente do livre arbítrio, sem que, para isso, fechemos os olhos às eventuais deficiências de quem as apresenta, e das medidas para equacioná-las. Mais do que tudo, isso significaria uma menor divisão da sociedade entre grupos, etnias, credos, orientações ideológicas, como se não fôssemos todos brasileiros, axioma maior que nos une”

Fernando Uberti Machado

Coordenador Geral-DCE FURG 2015/Gestão Reação-Por Um Novo DCE

Com maiores níveis de investimento em educação no Brasil nos últimos tempos, cria-se um cenário propício para que pessoas oriundas de grupos antes minoritários nas universidades federais agora possam ser inclusos e com possibilidades de novas

experiências em nível acadêmico, pessoal e social. Dentro desses parâmetros, podemos observar a amplitude dos programas que visam garantir vagas e permanência nas universidades a estudantes de graduação que, por eventuais situações, pertençam a grupos socialmente excluídos anteriormente. Neste sentido, é observável o crescimento de programas como o PROAAf (Programa de Ações Afirmativas) na Universidade Federal do Rio Grande.

Com base neste novo cenário nacional na educação superior, a FURG visando à inclusão desses, fomenta sub-programas de assistência estudantil, que contribuem para que a universidade seja um ambiente de troca mútua entre sociedade e comunidade acadêmica, partindo do princípio de que as universidades federais são mantidas pela população do País, pois a carga tributária no Brasil é alta. Sendo assim, a FURG aproximasse cada vez mais da excelência na assistência aos seus discentes, a fim de propiciar a estes estudantes as oportunidades que englobam o ambiente acadêmico e social. Sendo o Diretório Central dos Estudantes a entidade que representa os discentes de graduação em máxima instância dentro do âmbito estudantil da universidade, este contribui para a difusão das políticas afirmativas que promovem a inclusão.

Endara Nitzsche Lima

Coordenadora Geral-DCE FURG 2016/Gestão Farol Sul

SESSÃO DE FOTOS: ALGUNS MOMENTOS FORMATIVOS COM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS NA FURG



TERUDSG-SUL
ENCONTRO REGIONAL EM UNIVERSIDADE
SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO
REGIÃO SUL

PASSA A CUIA PRA DIVERSIDADE!

Empoderando
vivências e des-
construindo o discurso
e as práticas
heteronormativas e de
opressões.

RIO GRANDE-RS
12 A 15
AGOSTO
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

12ª Mostra da Produção Universitária

**FÓRUM DAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR:
REFLETINDO O FEITO E REELABORANDO AÇÕES NA FURG**

Palestrante: Prof. Ronaldo Crispim Sena Barros

Data: 23/10/2013, quarta-feira

Horário: 14:00 - 16:00 h

Local: Auditório central – sala 01 – CIDECSUL

Objetivo: Discutir políticas de acesso e permanência na Universidade e retroalimentar o debate sobre a assistência estudantil na FURG.

Público Alvo: Comunidade Universitária

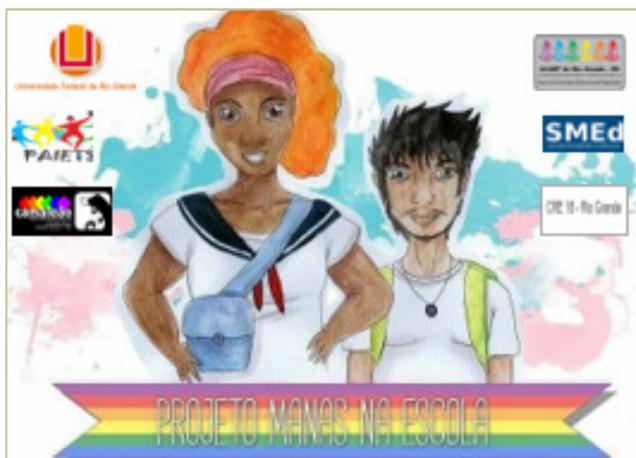
Inscrição: www.inscricoes.mpu.furg.br

ATENÇÃO! Estão aptos ao cadastro as inscrições como apresentadores e/ou ouvintes, sendo possível apenas uma inscrição por termo. Para tanto, o participante deverá acessar www.inscricoes.mpu.furg.br, "consultar inscrição", informar o CPF e o n.º de inscrição como apresentador ou ouvinte, e fazer o opção desejada.



12ª
Mostra da Produção da
UNIVERSIDADE





Quartas Negras

E aí pessoal,
 Ainda se assiste um bom filme?
 Então junte-se!

O Coletivo Movimento de Estudantes Negros e Negras promove nesta quarta-feira dia 20 de novembro, edição especial com o **Documentário: Raga Um Filme sobre Igualdade Racial de Joel Zito Lacerda**.

O "Quartas Negras" é um espaço de conversa, de debate, de construção e formação de cada um de nós no combate ao RACISMO, ao SEXISMO, à VIOLENCIA e à OPRESSÃO!

LOCAL:
 Sala 2123
 No Pavilhão 2
 da FURG.

Quarta-feira, 20 de Novembro às 19h.





ENTRA NA RODA

15
AGOSTO

INGRESSOS

- 1º LOTE: 25,00
- 2º LOTE: 30,00
- 3º LOTE: 35,00
- 4º LOTE: 40,00

PONTOS DE VENDA

- BAR DO HU
- LANCHERIA MEU CANTINHO
- DOG DA ESTAÇÃO

DIS

- NARUMI KIMURA
- RIO GRANDE
- FREDE BECK
- PORTO ALEGRE



20 DE NOVEMBRO: LUTA NEGRA
"Falamos das mesmas coisas, porque elas continuam acontecendo"
(Kl. Jay- Racionais)

"Saúde Negra: Conversa sobre Anemia Falciforme", mediador Marcel Amarel
 Associação Sul Rio-grandense de Apoio a Falciforme

 **Quarta-Feira Dia 27 de Novembro**
Pav. 4 Sala 4206, no Campus
Carreiros da FURG às 14h



P E N E



PROGRAMA DE APOIO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS



I COLÓQUIO DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE



**VENHA DEBATER SOBRE AS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DE
DIVERSIDADES VIVENCIADAS PELOS/AS ESTUDANTES DA FURG!**

Horário: das 17h30 as 21h30

Campus Santo Antonio da Patrulha - 13/4

Campus São Lourenço do Sul - 23/4

Campus Santa Vitória do Palmar- 29/4

Campus Rio Grande - 05/5 Local: Auditório da Fadir - Pav. 6

INSCRIÇÕES PELO SINSIC: www.sinsic.furg.br
CERTIFICADOS DE 10h PARA PARTICIPANTES COM 75% DE FREQUÊNCIA.



REALIZAÇÃO:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROFESSORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS - PRAE
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE - DDES
COORDENAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS - CAAF
COORDENAÇÃO DE ACOMODAMENTO E APOIO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE - CAPE

APOIO: COLETIVO CAHALÉAC, COLETIVO INDÍGENA, COLETIVO MACHUCADOS DE NEGROS I, NEGROS DA FURG,
COLETIVO QUELUMBOLA, DIRETORIO CENTRAL DOS ESTUDANTES - DCE







UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PRO-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS - PRAE
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE - DIDES

Mostra Cultural Quilombola



10 e 11 de agosto de 2015
Local: Campus Carreiros - FURG
Rio Grande - RS

10 / 8 SEGUNDA-FEIRA

Oficina de Abayomi
Horário: 10h-30min
Local: Centro de Convivência

Feira de Artesanato Quilombola
Horário: 15h
Local: Centro de convivência

Apresentação Cultural de Dança Quilombola
Horário: 16h-30min
Local: Centro de convivência

11 / 8 TERÇA-FEIRA

Encontro Institucional com Lideranças e
Estudantes Quilombolas
Apresentação cultural
Horário: 08h-30min
Local: Sala 4110, prédio 4, Campus Carreiros

Café Cultural Quilombola
Horário: 10h-30min
Local: Centro de Convivência

Apresentação Cultural de Dança Quilombola
Horário: 11h
Local: Centro de convivência

Estudantes Quilombolas

Alessandra Garcia Porto (Enfermagem)
André Ribter Severo (C. Contábeis)
Angelica da Silva Pinto (Pedagogia)
Barbara Dandara Amaral Pires (Medicina)
Camilla Braga Gomes (Eng. Civil)
Charlene da Costa Bandeira (Psicologia)
Diego Farias Barbosa (Eng. Alimentos)
Eduarda Barros Soares (Medicina)
Eliete Peixoto Westphal (Ed. Física)
Eliangeia D. Severo Lopes (Psicologia)
Igor da Silva Dias (Psicologia)
Marcelita Santos Nasonne (Direito)
Mara Regina Pombo Amaral (Enfermagem)
Mara Gabriela Ribeiro (G. Ambiental- SLS)
Maleus Schaefer Lima (Direito)
Mylke Diego de Freitas (Direito)
Odileia da Silveira (Enfermagem)
Rosana G. dos Santos Severo (Pedagogia)
Rogério Vitalias Soares (Eng. Alimentos)
Sabrina Graeff de Oliveira (Ed. Campo- SLS)
Samuel Graeff Oliveira (Administração)
Thiago Amaral Medeiros (Medicina)

APOIO:
PRAE

ORGANIZAÇÃO:
Coordenação de Ações Afirmativas
Coletivo de Estudantes Quilombolas



MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA

CONSELHO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL
E CULTURAL DA COMUNIDADE NEGRA - COMUNIDADE



20/11 - SEXTA-FEIRA

DIÁLOGOS COM A JUVENTUDE NEGRA

Inspiração para a juventude por meio de experiências bem sucedidas e vivenciadas por outros jovens negros.

Local: CIDECSul Horário: 9hs-14hs







FURG convida

20 DE NOVEMBRO: LUTA NEGRA

*Falamos das mesmas coisas,
porque elas continuam
acontecendo.
KL Jay -Racionais*

GIBA GIBA

02/12/2013

18h Palestra: Unidade de Conduta
Prédio do Núcleo de Extensão em Música
Aberto ao público
(até a lotação do espaço)

20h Show: Giba Giba (sopapo)
acompanhado de Xyko Mestre no violão,
Filipe Narcizo no baixo e
Edu do Nascimento na percussão
Prédio do Núcleo de Extensão em Música
Retirada de ingressos no
Balcão de Atendimento da PRAE
(28 e 29/11 das 09h às 21h)

Realização: Pró-Reitoria de
Assuntos Estudantis-PRAE
Apoio: DAC-PROEXC



EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

*“A esperança tem duas filhas lindas,
a indignação e a coragem;
a indignação nos ensina
a não aceitar as coisas como estão;
a coragem, a mudá-las.”*
(Santo Agostinho)

