

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NA UFPA

HIGHER EDUCATION AND PERMANENCE OF INDIGENOUS AND QUILOMBOLAS STUDENTS IN UFPA

Maria Amoras | Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil

Doutora em Antropologia e professora da Faculdade de Serviço Social da UFPA. Líder do grupo de estudos e pesquisas Interfaces - Relações Étnico-raciais, Gênero, Geração, Corpo e Território na Amazônia.

Orcid: [0000-0003-0785-4490](https://orcid.org/0000-0003-0785-4490)

E-mail: samoras@ufpa.br

Solange Maria Gayoso da Costa | Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil

Doutora em Desenvolvimento Socioambiental e professora da Faculdade de Serviço Social da UFPA. Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Território e Resistências na Amazônia (Gesterra).

Orcid: [0000-0002-5542-3663](https://orcid.org/0000-0002-5542-3663)

E-mail: solgayoso@ufpa.br

Derick Luan Ferro da Silva | Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPA. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Território e Resistências na Amazônia (Gesterra).

Orcid: [0000-0001-9365-9303](https://orcid.org/0000-0001-9365-9303)

E-mail: derickluan53@gmail.com

Resumo

O artigo tem como objetivo a reflexão sobre a formação acadêmica de discentes indígenas e quilombolas da Universidade Federal do Pará, buscando identificar os principais obstáculos à permanência e à conclusão do curso superior. Para isso, utiliza os dados coletados na execução do Projeto de Extensão IQ Conhecimento e Resistência, no período de 2017 a 2018. Problematiza a permanência em seus aspectos materiais e simbólicos para discutir as principais dificuldades que comprometem a conclusão do

curso, como: as situações de racismo institucional por parte de professores, técnicos e alunos, a discriminação e a baixa qualidade da educação básica que receberam.

Palavras-chave: educação superior, indígenas, quilombolas.

Abstract

The article has goal reflection on the academic formation of the students indigenous and quilombolas of the Federal University of Pará, looking for to identify the main obstacles to the permanence and conclusion of the higher courses. To do that, it uses the data collected during the execution of the IQ Knowledge and Resistance Extension Project, in the period from 2017 to 2018. It problematizes the permanence in its material and symbolic aspects to discuss the main difficulties that compromise the conclusion of the course, such as: situations of institutional racism by teachers, technicians and students, the discrimination, and the low quality of the basic education they received.

Keywords: higher education, indigenous, quilombolas.

Introdução

Ao longo dos anos, especialmente a partir da segunda década do século XXI, o ensino superior no Brasil passou por transformações significativas com as reformas educacionais e a implementação das ações afirmativas propostas pelo Estado, provocando mudanças nas Instituições de Ensino Superior (IES), bem como um amplo debate político junto à sociedade brasileira. Em outras palavras, a discussão em torno da temática das cotas para ingresso aos institutos e universidades federais ganhou força nessas duas primeiras décadas do século XXI em decorrência do início do processo de

adequação dos vestibulares à reserva de vagas para negros e indígenas, de modo a contemplar o ingresso desses agentes nas universidades.

Esse sistema de reserva foi garantido pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), mais conhecida como Lei de Cotas. A partir de então, a reserva prevê 50% (cinquenta por cento) das matrículas em universidades federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por curso e turno, a alunos oriundos, integralmente, do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos e que possuam uma renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. Nessa mesma proporção, aplica-se a Lei a pretos, pardos e indígenas.

O tema das cotas para afrodescendentes e outras minorias, no ingresso ao ensino superior, tem sido pauta de muitas discussões e embates na sociedade e no meio acadêmico, destacando-se questões como: a institucionalidade das cotas; a incompatibilidade entre cotas e mérito acadêmico; a baixa qualificação da formação no ensino médio dos alunos cotistas, que compromete a qualidade do nível acadêmico das IES; as possibilidades e capacidades dos alunos cotistas de permanecerem nas IES e concluírem seus cursos, dentre outras.

Tais questionamentos evidenciam as problemáticas históricas da sociedade brasileira, a produção do racismo e, particularmente, no que diz respeito à sua ação, a exclusão sistêmica dos povos originários e tradicionais da educação pública. Nesse sentido, a reflexão sobre as políticas afirmativas e o princípio da equidade, bem como o modo como se efetivam no âmbito das universidades, coloca a necessidade de espaços mais democráticos de discussão.

O tema da permanência de indígenas e quilombolas no ensino superior não é uma pauta prioritária para a maioria das universidades brasileiras. Contudo, esses discentes possuem a sua organização estudantil universitária e, por meio dela, expõem com muita veemência questões relativas às inúmeras dificuldades que enfrentam para permanecer

na universidade e concluir com êxito seus cursos, de modo que possam retornar às suas comunidades e aldeias e fortalecer a luta pelo território tradicionalmente ocupado.

O posicionamento da Associação dos Povos Indígenas Estudantes na Universidade Federal do Pará - Apyeufpa e dos Discentes Quilombolas da Universidade Federal do Pará – ADQ, nos fóruns de debate realizados junto à comunidade universitária, enfatiza o enfrentamento cotidiano contra o racismo, a discriminação, o preconceito e o epistemicídio¹. São opressões que muito comprometem a autoestima e a aprendizagem significativa e satisfatória, como discutiremos nos tópicos seguintes.

Com o objetivo de contribuir para o alcance dessa aprendizagem, levando em consideração as demandas e expectativas desses discentes, o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – Icsa, da Universidade Federal do Pará - UFPA, executa, desde 2017, o Projeto de Extensão IQ Conhecimento e Resistência. O projeto tem se constituído como uma ação importante de integração entre ensino, extensão e pesquisa e colaborado bastante para as reflexões acerca das políticas afirmativas na universidade e para o enfrentamento ao racismo.

Raça, racismo, racismo institucional e política afirmativa

Os estudos de Munanga (2003) mostram que o conceito de raça tem origem na ciência natural ocidental e foi usado pela primeira vez na Zoologia e na Botânica para classificar espécies animais e vegetais. No medievo, o conceito é acionado para designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que tem um ancestral comum

¹ Epistemicídio, aqui, está sendo compreendido conforme Santos e Meneses (2009, p. 183): “O mundo é um complexo mosaico multicultural. Todavia, ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas”.

e que, devido a isso, possuem algumas características físicas em comum. O sentido moderno de raça foi cunhado na França, em 1684, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente diferenciados.

Nos séculos XVI e XVII, o conceito de raça é empregado nas relações de classe, isto é, para hierarquizar a franca nobreza, de origem germânica, em oposição aos gauleses plebeus, população local. Os francos se consideravam como dotados de sangue “puro”, pelo qual justificavam a superioridade das suas habilidades especiais e aptidões naturais perante os gauleses; argumento esse que tomavam para convalidar o domínio sobre essa população e, assim, legitimar a escravidão.

Nesse sentido, ainda para Munanga (2003), o conceito de raça “pura”, com origem na Zoologia e na Botânica, fica a serviço da discriminação de classe e étnica, que opera a partir da naturalização das diferenças para sujeitar e dominar aqueles considerados inferiores, ou seja, aqueles vistos sem humanidade ou os bestas (recém-descobertos ameríndios, negros, melanésios etc.), os considerados desprovidos de racionalidade, isto é, das habilidades e aptidões naturais dos brancos europeus nobres e cristãos.

Para Quijano (2005), por sua vez, a ideia de raça surge como “uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p. 117). Essa ideia foi assumida com sentido ideológico pelos colonizadores, como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista do “Mundo Novo” exigia.

Nessas bases, e ainda de acordo com esse autor, “consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder” (QUIJANO, 2005, p. 117). Compreende-se, desse modo, que a raça, como constructo sociológico gestado pelo projeto societário europeu nas Américas, promove a “divisão racial do trabalho”, estruturando as relações de poder que naturalizam a

subalternização da população não branca, como problematizou Chadarevian (2011) em seus estudos sobre desigualdades raciais no mercado de trabalho:

Na perspectiva crítica da análise da discriminação, a permanência de um elevado grau de desigualdade racial no mercado de trabalho é suficiente para se constatar a existência de racismo, definido como o processo que determina a hierarquização racial em uma economia, por meio da atuação de mecanismos de discriminação, como a divisão racial do trabalho ou a discriminação salarial exercidas contra a população não branca (CHADAREVIAN, 2011, p. 292).

A colonização, nesse sentido, não se configura apenas como uma investida do passado, pois se atualiza no tempo pela *colonialidade* do poder, do saber e do ser levada a cabo pelas designações do sistema moderno/colonial. A *colonialidade* consiste na permanência de uma narrativa hegemônica do colonizador sobre o colonizado (o *Outro* racializado), que age nos diversos aspectos da vida social envolvendo o poder nas suas múltiplas dimensões (QUIJANO, 2005).

Sendo pertinente a essa compreensão, destaca-se o conceito de *colonialismo interno* discutido por González-Casanova (2007), o qual explica o Estado-nação que mantém e renova muitas das estruturas coloniais internas que prevaleciam durante o domínio colonial ou burguês, isto é, “os Estados de origem colonial e imperialista e suas classes dominantes refazem e conservam as relações coloniais com as minorias e as etnias colonizadas que se encontram no interior de suas fronteiras políticas” (GONZÁLEZ-CASANOVA, 2007, p. 431).

O conceito de racismo, segundo Munanga (2003), trafega com diversas interpretações desde 1920 e não se expressa do mesmo modo nas Américas. Neste trabalho, o racismo é compreendido como relações que se organizam a partir dessa narrativa hegemônica de raça para inferiorizar diferenças e, então, tratá-las como desigualdades.

Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social

com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2003, p. 8).

Essas percepções erguem barreiras que impedem a visibilidade dos corpos não hegemônicos, sendo assim plasticidades discriminatórias estruturadas no âmbito das instituições que configuram o racismo institucional ou sistêmico, como define Werneck (2013): “um mecanismo performativo ou produtivo, capaz de gerar e legitimar condutas excludentes, tanto no que se refere a formas de governança quanto de *accountability*” (WERNECK, 2013, p. 17).

Dessa maneira, se esse processo, por um lado, promove a exclusão seletiva dos grupos racialmente subalternizados – indígenas, negras/os, ciganas/os da realidade da América Latina, brasileira, da diáspora africana que vivenciam contextos diferenciados de intervenção do sistema/mundo, por outro lado, mantém os privilégios dos grupos dominantes – homens, heteros, brancos, ricos, cristãos e, numa escala abaixo, mulheres heteros, brancas, ricas e cristãs.

Nesse sentido, a superexploração econômica sustenta-se na historicidade de um sistema patriarcal racializado, como reflete Stuart Hall (2003, p. 142) ao dizer que “raça é a modalidade na qual a classe é ‘vívida’”. Nesse sentido, a cultura para Hall (2003) é:

[...] ao mesmo tempo como os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas; e também como as tradições e práticas vividas através das quais esses “entendimentos” são expressos e nos quais estão incorporados (HALL, 2003, p. 142).

Essa assertiva nos convida a refletir acerca de como homens brancos e mulheres brancas e homens negros e mulheres negras vivenciam a classe. As exclusões se expressam nas práticas de organização da sociedade e do funcionamento de suas instituições, por meio das tecnologias de acesso à informação; do conteúdo informacional selecionado; do tipo de linguagem exigido; da delimitação do tempo e do

espaço; dos documentos (regulamentos, regimentos, normativas, regras etc.); da arquitetura e mobília dos prédios; dos conhecimentos considerados legítimos; dos ritos; das crenças; do destino dos orçamentos; da forma de devolução do saber produzido à sociedade, no caso de instituições responsáveis pela promoção da ciência.

O racismo institucional, portanto, é um mecanismo estruturado dessas narrativas que, no caso do Brasil, é revelador do modo como o Estado promove o racialismo na sua relação com a sociedade, ao camuflar as suas configurações escravocratas, orquestradas pela ideia de mestiçagem pensada a partir do mito da democracia racial. Assim sendo, o racismo estrutura as relações desiguais de poder como expressões das contradições sociais de um sistema econômico excludente.

Para Werneck (2013), o racismo institucional ou sistêmico “opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial” (WERNECK, 2013, p. 17), acionada pelo preconceito, pela discriminação e pela desigualdade étnico-racial.

É importante destacar que as vertentes críticas das Ciências Sociais e Humanas têm feito um esforço grande para refutar as narrativas hegemônicas da historiografia tradicional sobre a colonização, no sentido de mostrar a resistência dos grupos subalternizados, reconhecendo seus ativismos no enfrentamento aos colonizadores desde os primórdios da apropriação dos seus territórios. Os tempos atuais também são marcados pela luta contra o impedimento de suas existências, promovido pelo racismo em suas múltiplas dimensões da vida social.

Nos anos de 1980, o movimento negro no Brasil amplia suas frentes de luta junto aos movimentos pela redemocratização do País e amplia a divulgação dos dados alarmantes sobre a discriminação e a desigualdade racial, bem como sobre as diferenças exorbitantes nas condições de vida entre negros e brancos. São diferenças de

tratamento e de oportunidades no mercado de trabalho, no acesso à educação, à saúde, à moradia, isto é, negros estavam, em sua maioria, em contextos de vulnerabilidade social, muito reveladores da estrutura escravocrata institucionalizada na sociedade brasileira.

Nos anos seguintes, a luta contra o racismo ganha maior visibilidade na esfera política com o Projeto de Lei nº 1.332/1983 (BRASIL, 1983), elaborado pelo então deputado federal e ativista negro Abdias do Nascimento (1914-2011). De cunho compensatório, o projeto visava à implementação do princípio da isonomia social do negro em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira. Ante ao cenário político, Abdias não conseguiu aprová-lo. Contudo, a recusa conduziu o movimento a novas propostas de inserção da população negra na educação e no mercado de trabalho.

A partir dessa década, a democratização do acesso à educação passa a ser vista pelos movimentos sociais de educação popular como uma importante ferramenta de inclusão social, apontando as cotas como compensação dessas desvantagens. Na década de 1990, várias Instituições de Ensino Superior (IES) adotaram a reserva de vagas ou sistema de bonificação com o objetivo de possibilitar o acesso de um corpo discente mais diverso e representativo do contexto regional ou nacional.

Assim, em 2012, foi promulgada a Lei Federal nº 12.711 (BRASIL, 2012), que orienta todas as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) à adoção de cotas sociais e raciais de forma paulatina ou não, como critério de ingresso de discentes. Esse processo surge, ao mesmo tempo, com o de expansão do ensino público federal, visando alcançar esse perfil mais diverso dos discentes das Ifes.

A IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Ifes comprovou que, ao longo desses anos, as Ifes têm apresentado um corpo discente com uma presença maior de negros, de grupos populares, de mulheres e de indígenas, sendo esses últimos, antes, praticamente inexistentes nesses espaços.

Contudo, são necessárias pesquisas que apresentem dados qualificados sobre a permanência desses discentes, para que o acesso às oportunidades acadêmicas e à qualidade do percurso formativo possam ser avaliados, tal como discute Santos (2009) em sua pesquisa sobre “Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa”.

Dessa maneira, juntamo-nos à autora, neste trabalho, para discutir a *permanência* de estudantes indígenas e quilombolas na Universidade Federal do Pará, compreendendo-a como:

Permanência é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológico (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um. [...] assim, sendo, permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar em ser continuum no fluxo do tempo (trans)formado pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras (SANTOS, 2009, p. 68).

A permanência, assim compreendida, instiga Edimar Kaingang, discente indígena, costista, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará – UFPA, durante o Seminário de Educação Superior Intercultural, promovido em 2018 pelo Projeto de Extensão IQ da UFPA. Refletindo sobre a questão, o discente comenta que:

[...] a permanência desses alunos também é prejudicada pela dificuldade de “adaptação” no tempo e no espaço da cidade e da universidade, pela distância das aldeias e famílias, pelas dificuldades financeiras (aluguel, transporte, alimentação, materiais didáticos, entre outros), pelas dificuldades pedagógicas e pelo preconceito, discriminação e racismo (Edimar Kaingang, discente indígena, comunicação pessoal, 2018).

Nesse sentido, para ser formativa e transformadora, a permanência precisa de condições materiais e simbólicas dignas de acompanhamento à formação desses discentes dentro da universidade, como tutorias, espaços democráticos de diálogos interativos (intercultural), projetos pedagógicos comprometidos com a diversidade de

saberes e a superação do racismo institucional, para que a formação acadêmica seja possibilitada com qualidade e equidade, como vêm discutindo Beltrão e Cunha (2011) e Lima (2012; 2018).

Com base nesses elementos, faz-se necessária e urgente, portanto, uma política de permanência a esses discentes na universidade, a fim de garantir a conclusão dos cursos com sucesso educacional.

A política de cotas para indígenas e quilombolas na UFPA

A UFPA vem adotando uma postura bastante ativa na promoção das ações afirmativas, tendo implementado um conjunto de ações nessa direção. No ano de 2005, aprovou-se a Resolução nº 3.361, 05 de agosto de 2005 (UFPA, 2005a), pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - Consepe, na qual ficou estabelecida a política de cotas na UFPA, assim redigida:

Art.1º Fica aprovada a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), oferecidas no Processo Seletivo Seriado (PSS) a estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública.

§ 1º Do percentual de vagas a que se refere o caput deste artigo, no mínimo, 40% (quarenta por cento) serão destinados aos candidatos que se declararem pretos ou pardos e optarem por concorrer ao sistema de cotas referente a candidatos negros.

§ 2º A reserva de vagas a que se refere o caput deste artigo terá vigência por um período de 5 (cinco) anos, ao final do qual será avaliada.

Art. 2º A Universidade Federal do Pará assume o compromisso de estabelecer uma política de permanência aos candidatos que nela ingressarem conforme esta Resolução.

Art.3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 5 de agosto de 2005 (UFPA, 2005a, não paginado).

Com essa disposição normativa, a UFPA passou a integrar o rol de instituições de ensino superior com políticas de cotas para cursos de graduação, estabelecendo duas variáveis focais para o ingresso: a) cotas para candidatos egressos de escolas públicas; e b) cotas para pessoas autodeclaradas negras (UFPA, 2005b).

No ano de 2012, como ressaltado anteriormente, tem-se a aprovação da Lei Federal nº 12.711 (BRASIL, 2012), que passou a regulamentar a Política de Cotas em todas as universidades públicas federais e institutos federais de ensino técnico de nível médio, o que levou à alteração das regras a respeito de ações afirmativas nas universidades federais.

Sobre isso, Silva (2018) chama a atenção para o fato de que a nova sistemática estabelecida por essa legislação passou a combinar “três categorias de cotas denominadas: cota escola, cota renda e cota étnico-racial” (SILVA, 2018, p. 71), determinando, assim, que “novos elementos socioeconômicos e étnico-raciais devem ser obrigatoriamente incluídos como critérios de seleção nos editais de processos seletivos para cursos de graduação nas universidades federais” (SILVA, 2018, p. 71).

Segundo o novo esquema de distribuição de vagas, a partir do ano de 2012, as universidades e institutos federais passaram a adotar os seguintes procedimentos:

(1) identifica-se o total de vagas no curso; (2) assegura-se cinquenta por cento desse total de vagas disponíveis a candidatos/candidatas que tenham concluído todo ensino médio em escolas públicas (deixando o restante para ampla concorrência); (3) das vagas destinadas a pessoas egressas de escolas públicas, assegura-se outros cinquenta por cento a candidatos/candidatas com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio (deixando o restante estudantes de escolas públicas com renda familiar superior à mencionada); (4) Dentro de cada uma das cotas relacionadas à renda, assegura-se percentual de vagas para pessoas autodeclaradas negras ou indígenas (esse percentual deve ser idêntico ao percentual do último censo realizado pelo IBGE relativo à presença desses grupos na região em que se situa a Universidade) (SILVA, 2018, p. 73).

Após a Lei Federal nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), a UFPA procedeu a alterações nas regras de seus processos seletivos. No Edital do Processo Seletivo de 2013 (PS 2013), o

que se verifica, exemplificativamente, é a articulação da sistemática de cotas anterior, contida na Resolução nº 3.361/2005 do Consepe (UFPA, 2005a), com o novo sistema de cotas estabelecido pela Lei Federal nº 12.711/2012. Alguns aspectos de cada programa foram fundidos, dando origem a medidas intermediárias. As regras relativas às cotas ficaram assim dispostas no Edital:

6.6. De acordo com a Resolução nº 3.361, de 5 de agosto de 2005, do CONSEPE, 50% (cinquenta por cento) das vagas de cada curso serão disputadas por candidatos que comprovarem haver cursado TODO O ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PÚBLICA sob pena de ser negada sua vinculação à UFPA.

6.7. Do percentual de vagas a que se refere o subitem anterior, no mínimo, 40% (quarenta por cento) serão destinadas aos candidatos que se declararem pretos ou pardos.

6.8. Das vagas mencionadas nos subitens 6.6 e 6.7, 25% (vinte e cinco por cento) deverão ser ocupadas por candidatos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo per capita (UFPA, 2012 *apud* SILVA, 2018, p. 74).

De acordo com Silva (2018), os editais dos processos seletivos seguintes (PS 2014 e PS 2015) mantiveram essas regras. A consolidação completa das regras previstas na Lei Federal nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) ocorreu no PS 2016, com o Edital nº 03 da Comissão Permanente de Processos Seletivos da UFPA, com o estabelecimento de grupos de cotas semelhantes, “com a diferença de que o percentual mínimo de vagas asseguradas para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas egressos de escolas públicas fora fixado em 78%” (SILVA, 2018, p. 74), observando as estatísticas do IBGE relativas ao estado do Pará.

Além da adoção do ingresso pelas cotas, regulamentada pela Legislação Federal, a UFPA adotou, desde o ano de 2009, o processo diferenciado para o ingresso de indígenas e quilombolas, regulamentados pelas resoluções nº 3.869, de 22 de junho de 2009 (UFPA, 2009), e nº 4.309, de 27 de agosto de 2012 (UFPA, 2012), que estabelecem o sistema de reserva de vagas para estudantes indígenas e quilombolas, respectivamente, em todos os cursos de graduações da UFPA. Tal procedimento permitiu a ampliação gradativa do

quantitativo do ingresso de indígenas e quilombolas nos cursos da UFPA, conforme dados do Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos – Ciac, nas tabelas 1 e 2, a seguir.

Tabela 1: Quantitativo de discentes indígenas ingressantes e concluintes nos cursos de graduação da UFPA – 2013-2018

Ano	Ingressos	Matrículas ativas	Concluintes	Matrículas canceladas ²
2010	53	4	23	26
2011	21	6	13	12
2012	28	6	14	8
2013	35	6	14	5
2014	24	15	6	3
2015	41	28	3	10
2016	37	31	-	6
2017	45	42	-	3
2018	69	69	-	-
Total	353	207	73	73

Fonte: Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos – Ciac/UFPA, 2018.

² As matrículas canceladas representam o quantitativo de discentes que realizaram trancamento ou desligamento de suas matrículas.

Tabela 2: Quantitativo de discentes quilombolas ingressantes e concluintes nos cursos de graduação da UFPA – 2013-2018

Ano	Ingressos	Matrículas ativas	Concluintes	Matrículas canceladas
2013	41	9	20	12
2014	105	32	44	29
2015	205	147	20	38
2016	222	186	2	34
2017	297	272	1	24
2018	334	328	-	6
Total	1204	974	87	143

Fonte: Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos – Ciac/UFPA, 2018.

Uma vez vencido o desafio do ingresso no ensino superior, os estudantes indígenas e quilombolas passaram a enfrentar o desafio da permanência e, mesmo, da conclusão do curso de graduação escolhido. O cotidiano desses estudantes na UFPA é atravessado pelas dificuldades de adaptação à vida na metrópole e à rotina universitária, acompanhado das exigências da produção científica. Tais dificuldades aprofundam-se com a discriminação, o preconceito, o racismo e o racismo institucional.

O Projeto IQ – Conhecimento e Resistência

Em 2016, o curso de Serviço Social da UFPA, por meio do recém-criado Núcleo Docente Estruturante – NDE e do Conselho da Faculdade, começou a colocar na sua pauta de discussão as demandas dos discentes indígenas e quilombolas referentes às suas dificuldades de permanência e de conclusão com êxito do curso. As demandas estavam relacionadas às reivindicações de apoio acadêmico para superar dificuldades em sala de aula, no caso, as de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas e referentes à relação professor-aluno e aluno-aluno. Conforme a análise do NDE, muitas dessas dificuldades

justificavam-se pelo racismo, preconceito e discriminação que aqueles agentes vivenciavam em sala de aula.

Para atender à reivindicação dos discentes, o NDE propôs, no ano de 2017, o Projeto de Extensão “Ações interventivas para a permanência com qualidade e equidade de indígenas e quilombolas, discentes do curso de serviço social da UFPA”; Projeto esse que foi nomeado pelos discentes de IQ - Conhecimento e Resistência³. Sua execução vem sendo assumida por meio da parceria dos grupos de estudos Interfaces – Gênero, Geração, Raça e Etnia em Contextos Amazônicos e Gesterra - Grupo de Estudo Sociedade, Território e Resistência na Amazônia, ambos da Faculdade de Serviço Social da UFPA.

Inicialmente, o Projeto se propôs realizar ações de apoio acadêmico e pedagógico para discentes indígenas e quilombolas do curso de Serviço Social. No ano de 2017, a faculdade contava com um quadro de 16 (dezesesseis) quilombolas e três indígenas. As ações, portanto, destinavam-se ao acompanhamento e orientações de trabalhos acadêmicos junto a esses discentes, com o intuito de garantir-lhes a aprendizagem significativa e a autonomia intelectual.

O desenvolvimento das ações apontou a necessidade de um plano que orientasse a formulação de uma política de permanência para os estudantes indígenas e quilombolas da UFPA. Para isso, destaca-se a execução de um levantamento de dificuldades dos discentes; a realização de um seminário sobre Educação Superior Intercultural; e a elaboração de um relatório geral do projeto. A sistematização das dificuldades elencadas pelos discentes foi apresentada ao Núcleo Docente Estruturante da Faculdade de Serviço Social, visando à reelaboração do projeto pedagógico curricular do curso e à condução de novas metodologias e estratégias de ensino, com vistas à educação antirracista e intercultural.

³ O nome fantasia do Projeto foi decidido em uma oficina realizada com os estudantes participantes do Projeto. Momento em que também foi produzida a logomarca com elementos identitários significativos aos IQ-Indígenas e Quilombolas.

O Seminário sobre Educação Superior Intercultural (2018) possibilitou a esses discentes que expusessem o racismo institucional que sofrem na universidade, como: a exclusão em sala de aula por parte de alunos e professores; as dificuldades para acompanhar as metodologias de ensino; o desprezo aos seus saberes e a adaptação aos saberes legitimados pela academia; o não acesso aos projetos de pesquisa; as dificuldades financeiras e a excessiva burocracia para a obtenção dos auxílios e bolsas.

Além disso, a adaptação aos saberes normatizados pela academia, segundo eles, favorece a condição de objeto e não de protagonistas de suas aprendizagens, pois continuam sendo tratados como objetos de estudos dos professores/pesquisadores, permanecendo na invisibilidade, como afirmou a discente indígena Jomara Tembê, durante o referido Seminário: “o racismo dificulta muito o desempenho dos alunos em sala aula, porque abala a autoestima, muitos se sentem incapazes de prosseguir e de concluir o curso”.

No ano de 2018, ante a esses inúmeros desafios, postos à permanência de indígenas e quilombolas na universidade, o projeto expandiu suas ações para todos os cursos⁴ do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA. Ademais, ainda nesse ano, o quadro de discentes do ICSA somava: seis alunos indígenas e 71 (setenta e um) quilombolas. A partir dessas novas demandas, o projeto organizou-se em quatro eixos de atuação: 1) apoio acadêmico aos alunos quilombolas e indígenas; 2) orientação à assistência estudantil; 3) formação nas temáticas: educação intercultural, discriminação, preconceito étnico-racial e racismo; 4) assessoria às comunidades dos discentes relacionada aos temas: território, territorialidade e direitos sociais. Os eixos seguem a seguinte metodologia de execução:

1. Eixo de Apoio Acadêmico: destinado ao apoio às atividades pedagógicas dos discentes, visando garantir a aprendizagem significativa e a autonomia intelectual. O apoio é

⁴ O Instituto de Ciências Sociais Aplicadas conta com um quadro de sete cursos de graduação, quais sejam: Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Serviço Social e Turismo.

desenvolvido diariamente por monitores voluntários, que são graduandos do 5º ao 9º semestres e pós-graduandos, vinculados ao Icsa e ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH. A monitoria orienta a elaboração de fichamentos, resumos, resenhas, relatórios, seminários e outros, além de promover oficinas de gêneros textuais e de normatização para trabalhos acadêmicos.

O referido eixo também prevê curso de informática básica e avançada, ofertado em parceria com o Laboratório de Desenvolvimento de Ideias – LDI, vinculado ao Instituto de Tecnologia – Itec da UFPA. O LDI tem como objetivo garantir acessibilidade digital e tecnológica aos estudantes do ensino superior.

II. Eixo de Assistência Estudantil: destinado à orientação ao acesso às políticas de assistência estudantil garantidas pela UFPA (1 - moradia estudantil; 2 - alimentação; 3 - transporte; 4 - atenção à saúde; 5 - inclusão digital; 6 - cultura; 7 - esporte; 8 - creche; 9 - apoio pedagógico; 10 - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação).

O Eixo II segue as orientações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnae, o qual, por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), institui que as universidades federais desenvolvam ferramentas para minimizar a evasão estudantil no ensino superior. Dessa maneira, a execução deste eixo prevê o atendimento individualizado por monitores do curso de Serviço Social, bem como a realização de oficinas ministradas por Assistentes Sociais da Superintendência de Assistência Estudantil – Saest da UFPA.

Ainda no que diz respeito à sua execução, observou-se que, enquanto condições materiais, os auxílios têm uma importante contribuição para a permanência desses grupos na universidade. Contudo, não conseguem alcançar a dimensão simbólica da permanência, pois são recorrentes as desistências e os baixos rendimentos acadêmicos

causados por discriminação, preconceito e racismo praticados contra os alunos indígenas e quilombolas. Nesse sentido, o projeto tomou o desafio de desenvolver estratégias para combater essas opressões, propondo o Eixo de Formação.

III. Eixo de Formação: destina-se à promoção de atividades formativas sobre as seguintes temáticas: educação intercultural, discriminação, preconceito étnico-racial, racismo e racismo institucional. Tem como objetivo contribuir com as reflexões de uma universidade menos meritocrática, elitista e racista. Para isso, promove seminários, rodas de conversa, exibição mensal de filmes e uma atividade chamada de “microfone aberto”, que acontece sempre em espaços de grande fluxo de alunos e professores, como halls entre blocos de aula e próximos ao restaurante universitário.

Essas atividades visam o amplo debate acerca dos dispositivos reprodutores do racismo e dos preconceitos velados na burocracia administrativa, tanto nos projetos pedagógicos curriculares dos cursos e nas metodologias de ensino quanto nos instrumentos avaliativos adotados em sala de aula, notadamente aqueles que não respeitam as diferenças e não valorizam os conhecimentos dos povos originários e tradicionais. A perspectiva intercultural, portanto, revela-se importante para a construção de uma política de educação superior antirracista (WALSH, 2013).

IV. Eixo de Assessoria: é destinado a prestar assessoria às associações das comunidades dos discentes indígenas e quilombolas, sobretudo nas suas demandas quanto à garantia do território tradicionalmente ocupado. O eixo compreende que os territórios dos povos e comunidades tradicionais são alvos constantes de empreendimentos que colocam em risco suas territorialidades. Nesse sentido, conflitos são tensionados pelo interesse do capital em apropriar-se dos bens comuns desses povos, visando a sua acumulação e expansão.

Atualmente, o projeto presta assessoria à Associação dos Moradores da Comunidade Quilombola de Abacatal para a construção do seu museu, bem como para o

tombamento de um caminho de pedras que deu origem à formação da comunidade. Abacatal sempre viveu sob as ameaças dos empreendimentos que avançam sobre suas terras e, como forma de enfrentamento, busca o respaldo legal para proteger o território, resguardar a memória, potencializar o pertencimento e a afirmação identitária. Para essa ação, o projeto fez parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional – Iphan e o Museu da Imagem e do Som – MIS.

No ano de 2018⁵, o projeto realizou 228 atividades, sendo: 146 atendimentos individuais na demanda de apoio acadêmico e pedagógico (50 foram direcionados aos discentes indígenas, 172 aos quilombolas e seis dos demais estudantes); 75 orientações sobre assistência estudantil; três atividades no Eixo Formação; e sete atividades de assessoramento às comunidades tradicionais, conforme sistematizado no quadro 1.

⁵ O levantamento foi realizado nos meses de junho, julho, setembro, outubro, novembro e dezembro. O mês de agosto não é contabilizado devido ao recesso acadêmico, cujo período compreende do dia 17 de julho de 2018 ao dia 31 de agosto de 2018, conforme a Resolução nº 4.966, de 20 de outubro de 2017 – Consepe/UFPA.

Quadro 1 – Distribuição dos discentes atendidos no Projeto IQ segundo institutos e curso de graduação, 2018

Institutos	Cursos	Total de discentes por curso
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - ICSA	Serviço Social	128
	Turismo	14
	Arquivologia	5
	Ciências econômicas	2
	Administração	2
	Ciências Contábeis	1
	Biblioteconomia	1
Instituto de Ciências Jurídicas - ICJ	Direito	38
Instituto de Letras e Comunicação - ILC	Letras - língua portuguesa	5
Instituto de Educação - Iced	Educação Física	8
Instituto de Ciências da Saúde - ICS	Enfermagem	4
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH	História	1
Instituto de Ciências da Arte - ICA	Museologia	1
	Artes Visuais	6
Instituto de Ciências Exatas e Naturais - Icen	Química	4
Instituto de Ciências Biológicas - ICB	Ciências Biológicas	3
	Biomedicina	3
Instituto de Tecnologia - Itec	Engenharia Mecânica	1
Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA	Agronomia	1
	Total	228

Fonte: IQ – Conhecimento e Resistência – Relatório 2018.

Desafios e dificuldades para a permanência na educação superior

Em ação conjunta com a Faculdade de Serviço Social, o projeto promoveu, no ano de 2017, o VI Colóquio de Serviço Social, Interculturalidade e Educação: o desafio da política de cotas para indígenas e quilombolas. Contando com a participação de discentes indígenas e quilombolas de diversos cursos da UFPA e de lideranças políticas das comunidades, o evento teve como objetivo abrir um espaço de interlocução entre discentes, docentes e técnicos do curso de Serviço Social acerca de questões referentes à formação acadêmica desses alunos.

As questões levantadas se voltaram às dificuldades que enfrentam para acessar, permanecer e concluir com êxito o ensino superior, mesmo havendo um processo seletivo especial e políticas de assistência estudantil. As discussões evidenciaram essas dificuldades e colocaram no centro do debate o processo histórico de exclusão dos direitos que esses agentes sofrem. Para esses discentes, o acesso torna-se difícil porque há uma disputa grande de vagas, principalmente nos cursos mais concorridos, como Direito e Medicina.

Os cursos com maior concorrência são os mais elitizados, por isso a discriminação e o racismo são mais frequentes por parte de professores, de técnicos e de alunos que não concordam com a política de cotas. Durante o evento, Queila, discente quilombola do curso de Direito, observou que: “é como se nós estivéssemos ocupando as vagas deles, por isso muitos se mostram contrários às bolsas e benefícios que recebemos, porque consideram um privilégio”.

Nas mesas de discussão, disseram que muitos preferem não se identificar em sala de aula para não sofrerem discriminação de alunos e professores, pois é comum terem suas capacidades intelectivas questionadas. Chamaram atenção, ainda, aos casos de professores das disciplinas consideradas “difíceis”, que, no início do curso, já informam que têm poucas chances de conseguirem aprovação. Esses professores alegam que isso se deve ao fato de possuírem dificuldades com o português (sendo a segunda língua de grande parte dos grupos étnicos) e de apresentarem pouco conhecimento de cálculo, de leitura, de escrita e de interpretação de textos.

Para esses discentes, as matrizes curriculares dos cursos e as metodologias de ensino e avaliação não reconhecem a possibilidade de diálogo entre os seus saberes e os produzidos na academia, isto é, de valorização de suas epistemologias e tecnologias na produção dos conhecimentos. Desse modo, contribuem para a reprodução de práticas docentes preconceituosas, discriminatórias e racistas.

No ano de 2018, Costa e Costa (2018)⁶ realizaram o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Política de Ação Afirmativa no Ensino Superior: uma reflexão sobre a permanência dos discentes indígenas no curso de Serviço Social da UFPA” a partir de uma pesquisa exploratória com os alunos do curso de Serviço Social. No estudo, 71% dos entrevistados informaram terem sido reprovados em uma ou mais disciplinas ministradas no curso.

No atendimento e monitoria realizados pelo Projeto IQ, identificou-se que as disciplinas de Ciência Política, Teorias Econômicas e Fundamentos do Serviço Social são aquelas em que os alunos têm maiores dificuldades e reprovações. A pesquisa realizada por Pimentel (2019), nesse sentido, aponta que a absorção de conteúdos e de metodologias descontextualizadas das particularidades e especificidades das populações tradicionais dificulta a apreensão dos saberes sistematizados pela academia; fato esse que culmina no baixo rendimento acadêmico desses alunos e compromete a permanência deles na universidade.

Em decorrência disso, as metodologias e conteúdos selecionados impedem os seus protagonismos em sala aula, razão pela qual muitos se sentem incapazes de concluir a graduação, tornando a desistência, assim, inevitável. Nesse sentido, os projetos pedagógicos dos cursos naturalizam o racismo institucional e erguem barreiras que impedem a permanência de indígenas e quilombolas com qualidade e equidade na universidade, tal como observado, durante o VI Colóquio de Serviço Social (2018), pela discente indígena, Jomara Tembê, e pelo discente quilombola, Miguel Nery:

[...] não é fácil se matricular diversas vezes numa disciplina e nunca conseguir a aprovação, porque o professor diz que aquele conhecimento é muito difícil para aquele aluno; não é fácil sentir a exclusão na sala de aula por parte dos colegas de turma quando não somos chamados para trabalhos em grupo porque duvidam das nossas capacidades. Ouvi de uma professora que era melhor não haver a identificação identitária na sala de aula para evitar a

⁶ Participaram da pesquisa 14 (catorze) alunos correspondendo ao universo total de alunos regularmente matriculados no período letivo 2018.2, no curso de Serviço Social. Como metodologia para levantamento das informações, adotou-se a aplicação de formulários com perguntas fechadas e abertas.

discriminação, como se isso fizesse o racista deixar de ser racista. Como eu, uma indígena, vou me esconder em uma sala de aula se uso as pinturas corporais? Então existe imposição para que esses alunos entrem e saiam invisíveis da Universidade. Somos visíveis apenas como objeto de pesquisa dos professores (Jomara Tembê, discente indígena, comunicação pessoa, 2018).

[...] a universidade precisa conhecer a realidade de vida de cada estudante quilombola e indígena, pois cada um passou por muitas dificuldades para chegar até a Universidade. A Universidade não pode desconsiderar a baixa qualidade da escola básica nesses lugares, onde o ensino é muito precário. Uma escola precária acessada com muito esforço, porque são horas tendo que remar num barco ou andar quilômetros a pé para chegar a uma escola. A saída da comunidade até a universidade também é muito difícil: a distância, a dificuldade de transporte, o afastamento da família e a despesa. São despesas com aluguel, alimentação e material de estudo. As bolsas e os auxílios são poucos diante dessas despesas e muitos acham que é privilégio e, ainda, a burocracia é tanta que muitos nem conseguem (Manoel Nery, discente quilombola, comunicação pessoal, 2018).

De fato, no decorrer de quase três anos (2017 a 2019) de execução do Projeto IQ, as dificuldades técnico/pedagógicas pelas quais passam os alunos indígenas e quilombolas também estão relacionadas a uma educação pública precária nos ensinos fundamental e médio, fruto das desigualdades sociais existentes no Brasil e do descaso do poder público para com esses povos. Além do mais, essa situação em muito se agrava quando se trata de escolas situadas em áreas afastadas dos centros urbanos e, particularmente, no norte da Amazônia, daquelas enquadradas na modalidade “educação do campo” e “educação indígena”; modalidades essas para as quais a oferta do serviço se agrava devido à baixa qualificação dos professores, que, em sua maioria, são oriundos de contextos urbanos.

Nessas escolas, muitas turmas são organizadas pela modalidade multissérie⁷ e contam com recursos pedagógicos escassos. Alguns prédios são improvisados e, dependendo do período do ano, chuvoso ou de estiagem, as turmas precisam de mais de um tipo de transporte para o trajeto diário; situação essa que exige mais tempo e recursos

⁷ A modalidade multissérie é uma forma de organização do ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula e simultaneamente, com vários anos do ensino fundamental, tendo que atender alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Na maioria dos casos, os professores não possuem ensino superior.

financeiros para o deslocamento, sobretudo aqueles que não são garantidos pela política do transporte escolar.

A Secretaria de Estado de Educação do Pará – Seduc, ao longo de 39 anos, garante o ensino médio nessas áreas por meio do Sistema Modular de Ensino – Some. Trata-se de um projeto que teve como objetivo emergencial garantir o ensino médio aos municípios que não possuíam professores com a formação superior, porém, até o presente ano, o projeto continua atendendo a essa demanda.

O tempo de duração desse projeto em muito explica o pouco acesso ao ensino superior da população do estado do Pará. Ao longo desses anos, o Some já atuou em quase todos os municípios do estado. O sistema de oferta funciona em blocos de disciplinas, executados a cada bimestre. De dois em dois meses, uma localidade recebe uma equipe de três a quatro professores ou mais, dependendo do número de disciplinas previstas. Geralmente, os professores são da capital do estado, onde residem com as suas famílias e, muitos deles, não cumprem a carga horária das disciplinas devido aos deslocamentos. Também, observam esses alunos, que os conteúdos das disciplinas sempre estão relacionados a contextos urbanos.

Os resultados das pesquisas realizadas por Costa e Costa (2018) e Pimentel (2019) apontaram a baixa qualidade da educação básica adquirida por meio desse sistema de ensino como sendo uma das dificuldades para o acesso desses discentes ao ensino superior.

Assim, para Costa e Costa (2018), o crescimento do ingresso desses estudantes na universidade, especialmente vindos de escola pública, só foi possível devido à implementação das políticas afirmativas. No entanto, o estudo confirma o que eles têm publicizado nos espaços de discussão: “enfrentam grandes desafios para o bom desempenho e continuidade de seus estudos no nível superior” (COSTA; COSTA, 2018, p. 2).

Toda essa precariedade na formação básica desses discentes, como revela o estudo de Costa e Costa (2018), interfere na permanência no ensino superior, acessado por meio da política de cotas. As dificuldades técnico/pedagógicas, contudo, não são os únicos desafios a superar. Somam-se a elas as práticas sociais discriminatórias e racistas existentes na comunidade acadêmica, estas, sim, mais difíceis de vencer.

Quando indagados, na pesquisa realizada por Costa e Costa (2018), se já sofreram algum tipo de discriminação, os alunos indígenas e quilombolas responderam positivamente, afirmando ser comum a realização de tais práticas por parte de professores, técnicos e outros alunos nas instâncias da UFPA. São práticas como: comentários inadequados sobre os cabelos crespos, a forma de falar e se expressar, a capacidade intelectual, a cor; em alguns casos a discriminação é expressa, também, pela exclusão nos grupos de trabalho – alguns alunos ficam isolados na turma etc. Muito raramente presenciam um professor reconhecer e valorizar os seus saberes no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas, ou mesmo colocar em debate as ameaças históricas à existência dos seus territórios.

No VI Colóquio de Serviço Social, esses alunos também mencionaram, entre outras práticas de discriminação, certas ações direcionadas a eles, que são elaboradas sem que sejam levadas em consideração suas realidades e necessidades. Avaliaram que os setores responsáveis por tais ações precisam avançar, pois, na maioria das vezes, são chamados apenas ao final do processo, ou seja, no momento da execução, ficando ausentes na concepção e planejamento da ação.

Isso tem causado muitos problemas e aumentado as dificuldades dos discentes em tela, uma vez que as suas demandas e expectativas não são consideradas. Dessa maneira, para que sejam propositivas, reivindica-se: é preciso que visem à construção coletiva e participativa, isto é, que sejam reconhecidos como sujeitos do processo de elaboração dessas ações.

Esse itinerário formativo, portanto, termina por sofrer uma série de interrupções, como: o aluno sai da sequência dos blocos; separa-se das amizades que fez na turma; retorna por um tempo à comunidade; perde a motivação pelo curso escolhido; e muda de curso. Alguns estudos na área apontam que as barreiras enfrentadas por esses alunos indígenas e quilombolas para entrarem e se manterem ativos dentro de qualquer curso, em qualquer universidade, transcendem a linha do tempo, estendendo-se para além do acesso à instituição de ensino superior, como esses alunos têm se mantido no decurso dos seus estudos no que concerne à desistência ou permanência.

Em sua pesquisa, Costa e Costa (2018) ressaltam que: a) a deficiência na formação educacional, durante os ensinamentos fundamental e médio, sinaliza para a necessidade de a universidade pensar ações pedagógicas que auxiliem os alunos a superar suas dificuldades; b) há necessidade de revisão do projeto pedagógico, no sentido de incluir componentes curriculares que tratem da questão étnico-racial; e c) se institucionalizem ações afirmativas para o combate ao racismo institucional.

Para superar tais dificuldades na UFPA, os alunos indígenas e quilombolas também têm investido em sua organização política, com a criação de representação estudantil própria, como a Associação dos Discentes Quilombolas – ADQ/UFPA e da Associação dos Povos Indígenas Estudantes da UFPA - Apyeufpa.

Ambas as associações se constituem em espaços de apoio aos estudantes no enfrentamento das dificuldades de permanência, que envolve o racismo nas suas múltiplas dimensões, e na defesa de seus direitos, interferindo decisivamente tanto no estabelecimento de políticas afirmativas internas, como no aprimoramento do Processo Seletivo Especial – PSE para indígenas e quilombolas e das ações formativas de combate à discriminação e de respeito às diferenças.

As atividades desenvolvidas por meio do Projeto IQ têm sinalizado à universidade a importância de adotar a perspectiva de um ensino crítico com vistas à educação

intercultural, aquela que se dispõe a colocar em diálogo interativo os diversos conhecimentos e enfrentar o racismo, problematizando um conjunto de valores e de conhecimentos eurocêntricos implantados na concepção de profissional que o ensino superior objetiva formar.

Cabe salientar, por fim, que essa base epistêmica excludente da diversidade sociocultural ainda é hegemônica nos projetos pedagógicos curriculares dos cursos e orienta a maioria dos conteúdos das disciplinas e das práticas docentes, bem como conduz para uma relação autoritária da universidade com a sociedade.

Considerações finais

Além das dificuldades financeiras e das barreiras ocasionadas pela educação básica precária que receberam, as quais podem ser minimizadas pela política de assistência estudantil, os estudantes indígenas e quilombolas da UFPA enfrentam outras dificuldades de permanência, como: o preconceito, a discriminação, o racismo institucional e o epistemicídio. São processos que desencadeiam diversas formas de exclusão, provocam a baixa autoestima e os adoecimentos, levando-os à desistência do curso ou à conclusão com pouca qualidade.

A academia ainda é um lugar de reprodução de estruturas excludentes e de posturas discriminatórias. Nesse sentido, o Projeto IQ tem buscado, junto à comunidade acadêmica, refletir acerca da perspectiva da educação intercultural, aquela que possibilita a convivência de sujeitos e de sociedades plurais, de culturas múltiplas, isto é, que proporciona o diálogo e a interação mútua entre as culturas.

A intenção é alcançar a educação intercultural no ensino superior como uma estratégia de intervenção, ação e processo permanente de mediação e negociação entre culturas, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. É, portanto, um

projeto político, social, ético e epistêmico, que almeja transformar não somente as relações, mas também as estruturas, as condições e os dispositivos de poder que atualizam o projeto colonial no tempo, reproduzindo a desigualdade, a inferiorização das diferenças, a discriminação e a exclusão desses povos.

A naturalização do racismo e do racismo institucional, portanto, é evidente no processo formativo dos discentes indígenas e quilombolas. Os séculos de exclusão desses povos no sistema de ensino público – fruto de um projeto de colonização avassalador que se atualiza no tempo – encerram esses grupos no lugar da inferioridade e da subalternidade. A baixa qualidade da educação básica, a não garantia dos conteúdos da diversidade cultural e das relações étnico-raciais nas matrizes curriculares, como orientam as diretrizes nacionais da educação, reproduzem projetos pedagógicos monoculturais e eurocêntricos.

A implantação da política de ação afirmativa, voltada ao ingresso ou acesso ao ensino superior público, foi um grande avanço, todavia, são necessárias orientações que visem estimular a articulação entre saberes tradicionais e saberes da ciência moderna, de modo que promova o respeito à diversidade dos povos e o fortalecimento da produção de saberes dentro das instituições, garantindo, assim, uma maior pluriétnicidade das universidades (GRÜMBERG, 2005).

Nesse sentido, metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem precisam considerar os processos cognitivos de construção do conhecimento desses grupos, os quais estão diretamente relacionados às cosmologias, cosmogonias e epistemologias que evocam uma ancestralidade singular, por onde afirmam saberes, um modo de ser e de ver o mundo, ou seja, às suas culturas.

Os resultados da experiência extensionista do curso de Serviço Social, destinada aos cursos de graduação do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da UFPA, juntam-se aos estudos que têm mostrado que o racismo na América Latina é estrutural e produz

relações desiguais de poder. Como foi possível observar, o racismo institucional tem prejudicado a permanência de quilombolas e indígenas na universidade, sendo necessário o investimento em estratégias de acompanhamento pedagógico visando trajetórias acadêmicas com autonomia intelectual para esses discentes.

Ademais, é de fundamental importância que a UFPA crie espaços de formação continuada aos docentes, considerando o exercício constante de reflexão acerca de suas proposições ao par ensino/aprendizagem-investigação/intervenção. Essa compreensão coloca-se como uma ação politicamente posicionada e engajada, ou seja, comprometida com a qualidade da aprendizagem no itinerário formativo desses discentes, na medida em que contribui com a desnaturalização do racismo institucional, qualificando e estreitando sua relação com as populações originárias e tradicionais da região amazônica.

Referências

- BELTRÃO, Jane Felipe; CUNHA, Mainá Jailson Sampaio. Resposta à diversidade: políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da Universidade Federal do Pará. *Espaço Ameríndio*, v. 5, n. 3, p. 10-38, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/21822>. Acesso em: 01 abr. 2019.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.332**, de 14 de junho de 1983. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação da isonomia social do negro [...]. 1983. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- BRASIL. **Decreto Lei nº 7.234/2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes. Disponível em:



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm.

Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. **Lei Federal 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. 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

Acesso em: 11 out. 2018.

CHADAREVIAN, Pedro. Para medir as desigualdades raciais no mercado de trabalho.

Revista de Economia Política, v. 31, n. 2 (122), p. 283-304, 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rep/v31n2/07.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

COSTA, Josiane do Socorro Carvalho; COSTA, Layza Amanda Silva da. **Política de ação afirmativa no ensino superior**: uma reflexão sobre a permanência dos discentes indígenas no curso de Serviço Social da UFPA. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social. Belém: FASS/UFPA, 2018.

GONZÁLEZ-CASANOVA, Pablo. “Colonialismo interno (uma redefinição)”. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES (Ed.). **A teoria marxista hoje**.

Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 431-458. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084802/cap19.pdf)

[virtual/20100715084802/cap19.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084802/cap19.pdf). Acesso em: 02 abr. 2019.

GRÜMBERG, George. Las experiencias con una maestria en Antropología Social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónomas del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua.

Revista Tellus, ano 5, n. 8/9, p. 73-78, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesco no Brasil, 2003.



- LIMA, Antonio Carlos de Souza. A educação superior de indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 169-193, 2012.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horizontes Antropológicos**, v. 24, n. 50, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832018000100377. Acesso em: 03 abr. 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de Janeiro: Geledés, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.
- PIMENTEL, Ana Carla Vieira. **Ações afirmativas e os desafios de estudantes quilombolas para sua permanência na Universidade Federal do Pará: o que dizem os protagonistas**. Dissertação de Mestrado em Cidades. Abaetetuba: PPGCTI/UFPA, 2019.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos-Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.
- SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese de Doutorado em Educação. Salvador: UFBA, 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/944.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula de (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Carlos Fernando Cruz da. **Políticas afirmativas, educação e escolas públicas: uma análise sobre o sistema de cotas – caso UFPA**. Dissertação de Mestrado em Direito. Belém: PPGD/UFPA, 2018.

UFPA. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. **Resolução nº 3.361/2005**. Estabelece normas para o acesso de estudantes egressos da escola pública, contemplando cota para negros, aos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. 2005a Disponível em:
http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2005/Microsoft%20Word%20-%203361%20COTAS.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

UFPA. Assessoria de Comunicação. **Proposta de criação de cotas na UFPA é aprovada por unanimidade**. 2005b. Disponível em:
<https://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=336>. Acesso em: 09 out. 2018.

UFPA. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. **Resolução nº 3.869/2009**. Aprova a reserva de vagas a indígenas nos cursos de graduação da UFPA. 2009. Disponível em:
http://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2009/Microsoft%20Word%20-%203869.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

UFPA. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. **Resolução nº 4.309/2012**. Aprova a reserva de vagas nos cursos de graduação da UFPA aos quilombolas. 2012. Disponível em:
http://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/downloads/resolucoes/consepe/2012/4309%20PS%20Quilombolas.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



WERNECK, Jurema. **Racismo institucional**: uma abordagem conceitual. Rio de Janeiro:

Geledés, 2013. Disponível em:

<http://www.seppir.gov.br/publicacoes/publicacoes-recentes/racismo-institucional>. Acesso em: 10 fev. 2018.

