

RETENÇÃO E EVASÃO DOS (AS) ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA

RETENTION AND DROPOUT OF INDIGENOUS AND QUILOMBOLAS STUDENTS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PELOTAS: CHALLENGES FOR PERMANENCE POLICIES

Vini Silva Rabassa da Silva - Professora do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas. Mestre e Doutora em Serviço Social pela PUC-RS.
E-mail: vini.silva@ucpel.edu.br

Janaina da Silva Guerra - Assistente Social lotada no Núcleo de Serviço Social da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Política Social e doutoranda em Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas.
E-mail: janasguerra2@gmail.com

RESUMO

Um estudo preliminar sobre a situação acadêmica de estudantes indígenas e quilombolas, que ingressaram por meio da política de ações afirmativas entre os anos de 2013 a 2020, e que estão incluídos nos programas de permanência da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), expõe uma situação preocupante. Com a realização de uma problematização dos resultados obtidos, e a apresentação de algumas referências teóricas para uma política de permanência estudantil na Universidade, este artigo aponta para a necessidade de um maior aprofundamento sobre as determinações que incidem na retenção e evasão dos (as) estudantes, a fim de contribuir tanto para o aperfeiçoamento da política de permanência, como para justificar a necessidade de manutenção da política de cotas para estudantes indígenas e quilombolas.

Palavras-chaves: indígenas; quilombolas; ações afirmativas; retenção e evasão; permanência estudantil.

ABSTRACT

A preliminary study on the academic situation of indigenous and quilombola students, who entered through the affirmative action policy between 2013 and 2020, and who are included in the permanence programs of the Federal University of Pelotas (UFPEL), exposes a situation worrisome. With a problematization of the results obtained, and the presentation of some theoretical references for a policy of student permanence at the University, this article points to the need for a greater understanding of the determinations that affect the retention and evasion of students. , in order to contribute both to the improvement of the permanence policy and to justify the need to maintain the quota policy for indigenous and quilombola students.

Keywords: indigenous; quilombolas; affirmative actions; retention and dropout; student permanence.

INTRODUÇÃO

A atuação de uma das autoras, deste artigo, na assistência estudantil da UFPEL instigou para a realização de um estudo preliminar que permitisse aferir um melhor conhecimento sobre a permanência de estudantes indígenas e quilombolas na Universidade, considerando que pelo acompanhamento geral dos (as) mesmos (as), era possível perceber dificuldades em relação à sua inserção e desempenho acadêmico. Em decorrência foi realizado um levantamento, em janeiro de 2021, por meio de uma consulta documental realizada nas listas dos (as) ingressantes por meio da política de ações afirmativas entre 2015 e 2020 disponibilizadas pela Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA) e pelas listas do Programa Bolsa Permanência (PBP) disponibilizadas pelo Núcleo de Gestão de Programas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFPEL de 2013 a 2020. Os dados obtidos foram devidamente tabulados, sendo que seus resultados evidenciaram alto índice de retenção e evasão, que impedem o alcance do objetivo principal da política de ações afirmativas, que é garantir a conclusão da graduação por estudantes indígenas e quilombolas.

Considerando os resultados preliminares obtidos e a experiência empírica com as políticas de ações afirmativas e permanência, o presente artigo pretende expor e problematizar o conhecimento existente, até este momento, fruto desta primeira aproximação com a realidade e, a partir de algumas referências teóricas que serão apresentadas, alertar para a necessidade de pesquisas sobre o aproveitamento acadêmico de estudantes indígenas e quilombolas, ingressantes por cotas nas universidades brasileiras.

Entendemos que os cortes em direitos sociais já efetuados, no Brasil, nestes últimos anos, indicam a necessidade de pesquisas que possam se antepor a possíveis cortes nas políticas de cotas e de permanência estudantil, ao evidenciarem o que ainda é necessário implementar nas universidades, para que as referidas políticas alcancem os seus objetivos de equidade educacional e de resgate da dívida histórica do Brasil com populações tradicionais, possibilitando a conclusão de cursos de graduação. Isto significa que partimos do pressuposto de que é necessário e possível superar a grande desigualdade existente no país, oriunda do racismo estrutural, usando como um dos meios a garantia do acesso de indígenas e quilombolas na educação superior. Porém, que isso é insuficiente se não houver condições adequadas para a sua permanência na Universidade. Sendo assim, esperamos que a exposição apresentada consiga incentivar para uma descoberta e análise minuciosa sobre as múltiplas determinações, que atravessam a permanência

estudantil, para conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento de uma política educacional de permanência em instituições de nível superior, que permita a superação de entraves para a conclusão da graduação por integrantes de povos tradicionais.

ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O DESEMPENHO ACADÊMICO DE ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE

A coleta de dados para a realização do estudo exploratório foi realizada a partir das listas dos (as) aprovados (as) nos Processos Seletivos Específicos (PSE)¹ para Indígenas e Quilombolas do período de 2015 a 2020, disponibilizadas pela CRA e da lista de beneficiários(as) do (PBP)², disponibilizadas pelo Núcleo de Gestão de Programas da PRAE de 2013 a 2020, ambos setores da UFPel. Com os nomes e números de matrículas dos (as) estudantes foi possível, por meio do sistema de dados da UFPel, COBALTO, fazer o levantamento da situação acadêmica daqueles (as) estudantes de cursos de graduação da Universidade, no período de janeiro de 2013 até janeiro de 2021.

De fato, desde o início da política de ingresso por cotas na UFPel, em janeiro de 2013, quando foi implementada a Lei 12.711 de 29 de Agosto de 2012, existe uma preocupação quanto à permanência dos (as) estudantes indígenas e quilombola, pois tem sido observado que apresentam diferenças étnico-culturais num meio acadêmico que não tem criado condições de inclusão e acolhida efetivas.

A PRAE da UFPel, por meio do Núcleo de Serviço Social (NSS), vem trabalhando o acesso, através do ingresso por cotas sociais de estudantes oriundos (as) de escolas públicas e com limite de renda per capita de até 1,5 salário mínimo; e a permanência de todos e todas estudantes em situação de vulnerabilidade social, através dos programas estudantis financiados pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234 de julho 2010.

Para estudantes indígenas e quilombolas os auxílios são disponibilizados conforme a necessidade de cada um (a), sem a exigência da comprovação da necessidade por meio de uma análise socioeconômica, que é realizada por Assistentes Sociais da PRAE, para todos (as) os (as) demais estudantes que requerem auxílio. Assim, para indígenas e quilombolas acessarem auxílios disponibilizados pela Assistência Estudantil, é exigido, apenas, que tenham sido aprovados (as) nos Processos Seletivos Específicos (PSE). Além desses programas financiados pelo PNAES, indígenas e quilombolas têm direito ao PBP, Bolsas de Tutoria da UFPel³ que dão preferência à seleção daqueles (as) e atendimentos clínicos junto ao Núcleo Psicopedagógico de Apoio ao Discente (NUPADI)⁴ da PRAE.

O primeiro PSE ocorreu no segundo semestre de 2015, mas mesmo com sua implementação, indígenas e quilombolas também acessam a Universidade pelo SISU/ENEM desde 2013. O PSE é de responsabilidade da Coordenação de Inclusão e Diversidade (CID) que está lotada no Gabinete do Vice-Reitor da UFPel. Nela está também o Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (NUAAD), que desenvolve atividades relacionadas ao gerenciamento e seleção das vagas reservadas aos (às) estudantes indígenas e quilombolas.

A partir da análise dos dados, verificou-se que desde o início das políticas de ações afirmativas,

1. Garantem vagas suplementares em cursos específicos para indígenas e quilombolas através da Resolução nº15 de 7 de maio de 2015 do Conselho Coordenador do ensino, da pesquisa e da extensão (COCEPE) UFPel.
2. Política pública criada pela Portaria nº 389 de 09 de Maio de 2013 do Ministério da Educação (MEC).
3. Consiste em bolsas de desenvolvimento institucional no valor de R\$400,00 mensais por 20 horas semanais para atuação junto à CID no desenvolvimento de atividades de tutoria para estudantes indígenas e quilombolas.
4. Conforme dados disponibilizados pelo próprio NUPADI, até janeiro deste ano 5 (cinco) destes (as) estudantes haviam buscado atendimento psicológico e apenas uma estudante quilombola manteve constância no tratamento.

na UFPEL, ingressaram 90 (noventa) estudantes indígenas e quilombolas. Destes, 66 (sessenta e seis) ingressaram pelo PSE e 24 (vinte e quatro) pelo SISU/ENEM. Todos (as) foram contemplados (as) com o PBP e por algum auxílio financiado pelo PNAES.

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

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

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

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

Os cursos mais solicitados por indígenas e quilombolas são: Agronomia (12), Educação Física (12), Medicina (11), Enfermagem (10), Geoprocessamento (6), Odontologia (6) e Medicina Veterinária (5). Os quatro últimos cursos, aqui citados, têm 100% de evasão e retenção. Os (as) indígenas são os (as) que apresentam maior índice de evasão e retenção, ficando com 52,70% do total de matriculados (as).

Ao todo vinte e seis estudantes têm aproveitamento insuficiente para permanência nos programas de assistência estudantil. Na tabela abaixo detalha-se os (as) dez estudantes com situação acadêmica mais crítica. Para preservar suas identidades utilizou-se um número e as letras F para feminino e M para masculino.

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

A partir desses dados nota-se que apesar de os (as) estudantes estarem inseridos (as) nos programas estudantis disponibilizados pela instituição, um percentual considerável deles (as)

não têm regularidade no curso. Percebe-se que muitos (as) estarão com prazo esgotado nos programas antes mesmo da conclusão dos seus cursos.

Cabe mencionar, que diferente dos (as) demais estudantes beneficiários (as) dos programas de permanência, os (as) indígenas e quilombolas não têm os seus auxílios suspensos por falta de aproveitamento. Esta tem sido uma política de gestão da Universidade, que por entender as particularidades desses grupos, optou por não suspendê-los mesmo quando há reincidência com baixo aproveitamento. A simples evidência desta conduta, sem um maior acompanhamento e análise de suas consequências, permite nesta primeira aproximação com o fenômeno questionar se esta ausência de condicionalidade está favorecendo positivamente a permanência na Universidade, ou se associada à inexistência de políticas que contemplem as especificidades étnico-raciais e culturais daqueles grupos, está desfavorecendo o alcance do objetivo de conclusão da graduação.

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

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

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

Retomando os dados levantados, constatou-se que os (as) estudantes indígenas apresentam maior percentual de evasão (84,61% do total de evasões, pois de treze estudantes que evadiram, onze são indígenas). Talvez a “frequência às aulas, exigida pela academia, seja um paradoxo para os indígenas: submeter-se ao modelo temporal da universidade e afastar-se do modo como vivenciam o tempo em sua cultura originária, ou negar o tempo acadêmico e não alcançar êxito no acompanhamento do curso” (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITTO, 2018, p. 50).

Esta análise preliminar, além de permitir levantar com mais propriedade alguns questionamentos, que precisam ser respondidos, indica também a ausência dos sujeitos da política como seus avaliadores (as).

Após a realização desta primeira aproximação com a realidade que constitui a permanência dos estudantes indígenas e quilombolas na UFPEL, surge o questionamento apresentado, a seguir.

Por que, mesmo com o leque de programas de permanência disponibilizados pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), os (as) estudantes indígenas e quilombolas que ingressam pelas políticas de ações afirmativas apresentam desempenho acadêmico insuficiente para concluir a graduação dentro do prazo regular dos respectivos cursos? O conhecimento adquirido com a educação formal anterior ao ingresso na Universidade dificulta o aprendizado? A existência do racismo estrutural impede a inserção efetiva dos estudantes no ambiente acadêmico, gerando distanciamentos afetivos e bloqueios a novos aprendizados? As metodologias usadas na academia para o ensino-aprendizagem estão adequadas, ou conseguem dialogar com o universo da cultura de povos tradicionais? Os conteúdos ofertados pelas matrizes curriculares dos diferentes cursos correspondem às necessidades e interesses de povos tradicionais? Há interesse do corpo docente da universidade no acompanhamento e monitoramento específico de dificuldades, limites e potencialidade de estudantes indígenas e quilombolas? As comunidades de origem dos estudantes incentivam a sua permanência na Universidade? Quais são as motivações reais para o ingresso destes estudantes na Universidade?

Estes são alguns questionamentos que entendemos oportunos e necessários de serem respondidos para uma melhor explicação sobre a alta retenção e evasão verificada entre os estudantes, a fim de que a política de ações afirmativas avance e possa efetivamente contribuir para a superação da desigualdade racial existente no Brasil. E, para buscar respondê-los desde já, apontamos alguns caminhos que vislumbramos como necessários de percorrer.

Primeiro, conhecer a história de vida dos (as) estudantes indígenas e quilombolas, o que os (as) motivou a optar por determinado curso de graduação e a percepção que têm da sua inserção no meio acadêmico; segundo explicar a partir das falas e percepções dos (as) próprios (as) estudantes o porquê da recorrente retenção identificada nos históricos escolares analisados; terceiro, conhecer como as identidades e saberes são trabalhados (ou não) nas atividades educacionais desenvolvidas dentro e fora da sala de aula; quarto, identificar a existência de políticas de permanência que têm conseguido sucesso na superação da retenção e evasão destes grupos em outras instituições federais de ensino superior; quinto, construir uma Comissão de Permanência a partir de um viés multidisciplinar composta por técnicos (as) administrativos (as), professores (as) e estudantes indígenas e quilombolas, onde seja possível acompanhar seus rendimentos acadêmicos e ao mesmo tempo atuar no fomento de ações que impulsionem a sua inclusão no meio acadêmico respeitando a individualidade e a diversidade étnica e cultural; e sexto, elaborar a partir de uma construção coletiva entre as pessoas participantes das políticas de permanência na UFPel, um aperfeiçoamento dessas políticas com e não para os (as) estudantes indígenas e quilombolas.

Para tanto faz-se necessário buscar a intersecção entre a opinião individual e o contexto social, considerando a relação teoria-prática-teoria na explicação que os sujeitos das políticas de permanência atribuem aos fenômenos sociais e garantindo que ofereça subsídios para que no processo coletivo seja possível pensar estratégias para superar a preocupante realidade acadêmica. Aqui, dá-se relevância ao fato de que “separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isto que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria” (FREIRE, 1981, p. 135).

Importante, ainda, considerar que analisar, planejar e desenvolver um trabalho com estudantes indígenas e quilombolas necessita partir de “uma interpretação totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc.” (GIL, 1999, p.32).

REFERÊNCIAS TEÓRICAS INICIAIS PARA UMA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA PARA INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

Após anos de reivindicações dos movimentos sociais, o pensar a permanência e o acesso às Universidades Federais ganha força nos governos progressistas representados pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva de 2003 a 2010 e da Presidenta Dilma Rousseff de 2011 a 31 de agosto de 2016. Neles as Instituições Federais passaram a receber orçamento em rubrica específica para ampliar os programas estudantis e viabilizar a permanência dos (as) estudantes em situação de vulnerabilidade social através do PNAES⁵.

Pensando o conceito de ações afirmativas a partir do estudo feito por Santos (2014), podemos considerá-las como compensação e reparação histórica de grupos sistematicamente inferiorizados

5. O PNAES tem como finalidade “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”, para isso tem por objetivos: “I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (BRASIL, 2010).

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

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

As políticas públicas de ação afirmativa para acesso ao ensino superior vêm sendo discutidas, construídas e reivindicadas juntamente com as ações valorativas, desde o início da década de 1990, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, mas foram consolidadas no Brasil apenas em 2012, através da Lei 12.711 e da portaria normativa nº18 de 11 de outubro de 2012 do MEC (que implementa a reserva de no mínimo de 50% das vagas para estudantes provenientes de escola pública).

Na Constituição Cidadã, como ficou conhecida, o acesso universal e irrestrito à educação é garantido. Ecoam em seu texto as vozes da sociedade civil organizada nas pautas relativas aos direitos e garantias fundamentais.

Em seu art. 205, a Constituição Cidadã dispõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Desde então, veem sendo empreendidas lutas pela criação de políticas no sentido de universalizá-la, tornando-a mais inclusiva, plural e diversa.

No início da década de 1990 vários eventos, protagonizados pelo movimento negro, foram fundamentais nas discussões de combate ao racismo e garantia de acesso ao ensino superior. Porém, foi a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida*, realizada em 20 de novembro de 1995, um marco e “um divisor de águas” entre o campo das ideias e a consolidação de ações a nível de Estado.

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

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

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

A resposta ao documento dada pelo governo da época foi a criação do *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)*⁶. Este a médio prazo buscava “desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta” (SANTOS, 2014, p. 145).

6. Decreto nº1.904, de 13 de maio de 1996.

Apesar disso, nenhuma ação concreta para viabilizar o ingresso pelo sistema de cotas e a permanência a que se referia o documento foi protagonizada pelo Governo FHC, tendo eco apenas em 2012, quando as ações afirmativas são instituídas como políticas públicas.

Logo após a Lei 12.711, em 2014, tendo como base o art. 214 da Constituição Federal de 1988, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 (dez) anos a contar da promulgação da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.

O PNE pretende “expandir o atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas em relação ao acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações” (BRASIL, 2014).

Percebe-se que o pontapé inicial dado pelo movimento negro na década de 1990, possibilitando que suas pautas históricas repercutissem no âmbito governamental, abriu portas para que outras minorias étnicas garantissem o acesso e permanência no ensino superior. Os povos originários também se organizaram historicamente por pautas específicas. Eles têm reivindicado a garantia de direitos e o combate à discriminação. Isto vê-se materializado em acordos internacionais⁷ e em leis nacionais.

Na Constituição Federal, em seu art. 231, referente à população indígena, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Porém, mesmo que existam avanços no que se refere aos direitos dos povos indígenas, a garantia dos mesmos ainda está aquém da sua plena efetivação e eficácia, isto porque o objetivo desses povos não é simplesmente inserir-se na sociedade, mas que o Estado respeite a pluralidade nos espaços ocupados por eles para assegurar seus direitos. É preciso, então, pensar num aperfeiçoamento das políticas públicas que corresponda efetivamente aos anseios daqueles povos, partindo das multiculturalidades e respeitando as suas diferenças. Isto supõe uma construção que não só respeite a diversidade cultural, mas também que permita a visibilidade dos diversos saberes ancestrais que carregam esses grupos.

O termo multiculturalidade está baseado no conceito de Boaventura (2003) e pensa um processo emancipatório que combina a luta pela igualdade conjuntamente com a luta pelo reconhecimento das diferenças. Por conseguinte, é necessário também abordar sua teoria da tradução como forma de interpretar essas multiculturalidades, permitindo-as conversarem entre si, reconhecerem-se e articularem-se na luta por direitos, respeitando os costumes dos grupos sujeitos das políticas públicas, permitindo-os serem quem são, construindo com isso experiências contra hegemônicas.

Tomar mutuamente inteligível significa identificar o que une e é comum a entidades que estão separadas pelas suas diferenças recíprocas. A teoria da tradução permite a identificação de um campo comum em uma luta indígena, uma luta feminista, uma luta ecológica, sem fazer desaparecer em nenhuma delas a autonomia e a diferença que sustenta (SANTOS, 2003, p. 40).

Portanto, as políticas de permanência precisam assegurar aos (às) estudantes em vulnerabilidade social e aos (às) que convivem historicamente com o racismo estrutural e institucional, o direito de concluir as suas graduações com qualidade, como resultado de uma participação efetiva nos diversos espaços acadêmicos, incluindo o ensino, a extensão e a pesquisa. E, para isso

7. Os mais significativos são a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificado pelo Brasil em 2004, a Declaração das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos dos Povos Indígenas, adotada em setembro de 2007 pela Assembleia Geral da ONU e a própria Constituição Federal de 1988. Além da própria Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que é órgão oficial do Estado vinculada ao Ministério da Justiça, responsável por promover e proteger os direitos dos povos indígenas no Brasil.

é necessário romper com o “culturalismo racista” e com ele a constituição da “ralé brasileira” presente em nossa sociedade, desde os tempos da escravidão, “composta pelos negros recém-libertos e por mulatos e mestiços de toda ordem para quem a nova condição [pós-abolicionismo] era apenas uma nova forma de degradação”, conforme define Souza, o qual segue afirmando que “Ao perderem a posição de principal agente do trabalho, os negros perderam também qualquer possibilidade de classificação social” (2017, p. 77). Aqui, “a classe roubada, no caso, é condenada eternamente a desempenhar os mesmos papéis secularmente servis” (SOUZA, 2017, p. 80).

A permanência, portanto, precisa ser pensada sob dois vieses: um que supra a necessidade básica, assegurando direitos como alimentação transporte, moradia etc., e outro que busque mecanismos de ruptura com a colonialidade do poder (QUIJANO, 2015) que nos atravessa, enquanto perspectiva eurocêntrica do conhecimento, e que considere a história de vida, diversidade étnico-raciais e culturais de cada estudante e grupos aos quais pertence. Isto requer a “sensibilização institucional das universidades para realizar a escuta efetiva e afetiva dos saberes e conhecimentos indígenas podendo [grifo nosso] ser o primeiro passo para processos de interculturalidade no âmbito acadêmico” (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITTO, 2018, p. 46).

Dito isto, entendemos que por meio do aperfeiçoamento das políticas de permanência e dos espaços onde elas se materializam seja possível construir práticas emancipatórias⁸ a partir da participação crítica de seus atores. Essa participação crítica não acontece espontaneamente, é necessário um estímulo que possibilite superar a visão ingênua “que é uma forma ‘desarmada’ de enfrentamento com a realidade” (FREIRE, 1981, p. 37). Isto supõe, muitas vezes, revisar as práticas educativas desenvolvidas dentro das próprias universidades, que ainda estão presas aos grilhões da educação elitista e eurocêntrica.

É com a valorização dos saberes populares de quem ingressa na Universidade por meio de ações afirmativas, considerando as suas realidades socioculturais na construção de novos saberes, que será possível criar espaços que instiguem uma educação dialógica que “problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação” (FREIRE, 1992, p. 51).

Assim sendo, entendemos que a atuação dos (as) profissionais da educação deverá partir dos conhecimentos trazidos pelos (as) estudantes indígenas e quilombolas e buscar na interdisciplinaridade e troca de saberes formas de superar os entraves, que culminam na evasão e retenção observados desde o começo da política de cotas. E, isto requer superar a relação hierárquica comumente existente na educação, onde

O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p. 68).

Para isso é importante entender que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52) através da construção de uma práxis transformadora. A atuação dos (as) profissionais que trabalham na política de permanência no ensino superior, assim como dos (as) professores (as) deverá estar permeada por uma constante reeducação para que não se incorra na invasão cultural⁹ que por vezes não é intencional, mas interfere diretamente no processo dialógico e nas práticas emancipatórias.

8. As práticas emancipatórias visam a construção da consciência crítica partindo de um processo de superação do falseamento da realidade chamada por Gramsci (1995) de *senso comum* (consciência ingênua).

9. Segundo Freire “O primeiro [invasor] atua, os segundos [invidados] têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são ‘pensados’ por aqueles” (1992, v. 24, p. 41-2).

O agir profissional precisa partir das histórias de resistência dos povos tradicionais, garantir e respeitar seu lugar de fala, considerar seu modo de organização dentro dos espaços que ocupam, entender para que (ou quem) sua condição de subalternidade serve, tendo presente “que o racismo não é fruto da organização desprezível da civilização ocidental, mas de um esforço concentrado para que ele aconteça” (AZEVEDO, 2018, p. 105).

Partindo da premissa de que o racismo é intencional e está associado à questão econômica Azevedo (2018) nos traz a discussão feita por Cedric Robinson¹⁰ e seu conceito de *black marxismo*. O marxismo negro supera a ideia de que nos processos econômicos não é necessário que se considerem questões étnicas, com o argumento de que a pobreza não tem cor, “a injustiça é universal”.

Azevedo diz que

o racismo era uma arma social que a riqueza utilizava para, uma vez compelindo os negros a acreditarem que eles valiam menos, justificar o baixo valor de seus salários. *Black marxismo* é o ponto mais alto de uma análise marxista que entende que a emancipação definitiva virá através da própria organização dos negros em relação à tomada dos meios de produção (2018, p. 105-106).

Por fim, destaca-se que partindo do princípio de que apesar de a injustiça social ser universal, quando se trata das classes subalternas, ela precisa ser vista e combatida considerando as especificidades dos grupos que compõem aquelas classes, ainda que eles não estejam diretamente ligados aos meios de produção típicos da exploração capitalista, como o caso dos (as) indígenas e quilombolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração inicial realizada sobre a retenção e evasão de estudantes indígenas e quilombolas na UFPEL permitiu desvelar parcialmente os múltiplos atravessamentos que constituem a permanência destes estudantes na universidade e que estão entrelaçados com uma série de determinações étnico-raciais e culturais de desigualdades e opressões arraigadas historicamente em nossa sociedade, suscitando vários questionamentos sobre a retenção e evasão de estudantes cotistas indígenas e quilombolas.

Esperamos que as reflexões realizadas e os questionamentos feitos sirvam como substrato inicial para incentivar pesquisas sobre esta realidade, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento de políticas de permanência, que entendemos que deverão ter como perspectiva o desencadeamento de um processo de construção dialógico e, portanto, horizontal entre àqueles (as) que desejem contribuir com o fortalecimento de políticas de ação afirmativa e permanência e os (as) estudantes indígenas e quilombolas. O olhar para essas políticas a partir da perspectiva desses (as) estudantes, ouvindo o que têm a dizer, quais são as suas expectativas, seus temores, seus sonhos dentro do contexto universitário nos farão, quiçá, encontrar possibilidades de enfrentamento da situação de retenção e evasão.

Assim, acreditamos que priorizar o estudo sob a perspectiva do (a) estudante permitirá evidenciar algumas situações que por vezes passam despercebidas aos olhos dos (as) gestores (as) da política e que põem em xeque toda uma cultura de aprendizagem verticalizada, bancária e colonizadora, cuja superação requer uma mudança radical na estrutura curricular da academia.

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

Antes de concluir chamamos atenção para o fato de que a Lei 12.711 de 2012 será revista em 2022. Apesar de já tramitar projeto de lei (PL 4656/2020) de autoria do Senador Paulo Paim que garante sua prorrogação por mais dez anos, estaremos no último ano de um governo federal que publicamente é contrário a qualquer política de permanência e ação afirmativa. Neste cenário, pensar estratégias que garantam o aproveitamento acadêmico se faz cada vez mais urgente, pois certamente serão analisados os resultados dessas políticas para argumentar sobre sua continuidade ou não. Por isso, reforçamos a urgência de estudos, pesquisas e debates permeados de uma concepção de valorização da multiculturalidade, da necessidade de superação da histórica desigualdade racial no país, e de abertura para uma crítica do sistema de ensino superior vigente, tendo em vista uma construção coletiva para uma política de permanência, com o intuito de superar o problema da retenção, da evasão. E, para além disso, que possa contribuir efetivamente para a ruptura das correntes que nos prendem à história de preconceitos, desigualdades e silenciamento dos saberes ancestrais no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Maurício Luiz. **A topeira invisível: marxismo negro e cultura antimarxista** em Ralph Ellison. Porto Alegre: Editora Figura de Linguagem, 2018.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 19 jan. 2021.
- BRASIL. **Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 19 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389 de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoas/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº18 de 11 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13005 de 2014**. Aprova do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador de Ensino da Pesquisa e da Extensão – COCEPE. **Resolução nº 15 de 07 de maio de 2015**. Dispõe sobre a abertura de vagas específicas em curso de graduação da UFPel (estudantes indígenas e quilombolas). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cra/files/2015/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-15-2015-COCEPE.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

Data de recebimento: 04/05/2021

Data de aceite para publicação: 10/06/2021